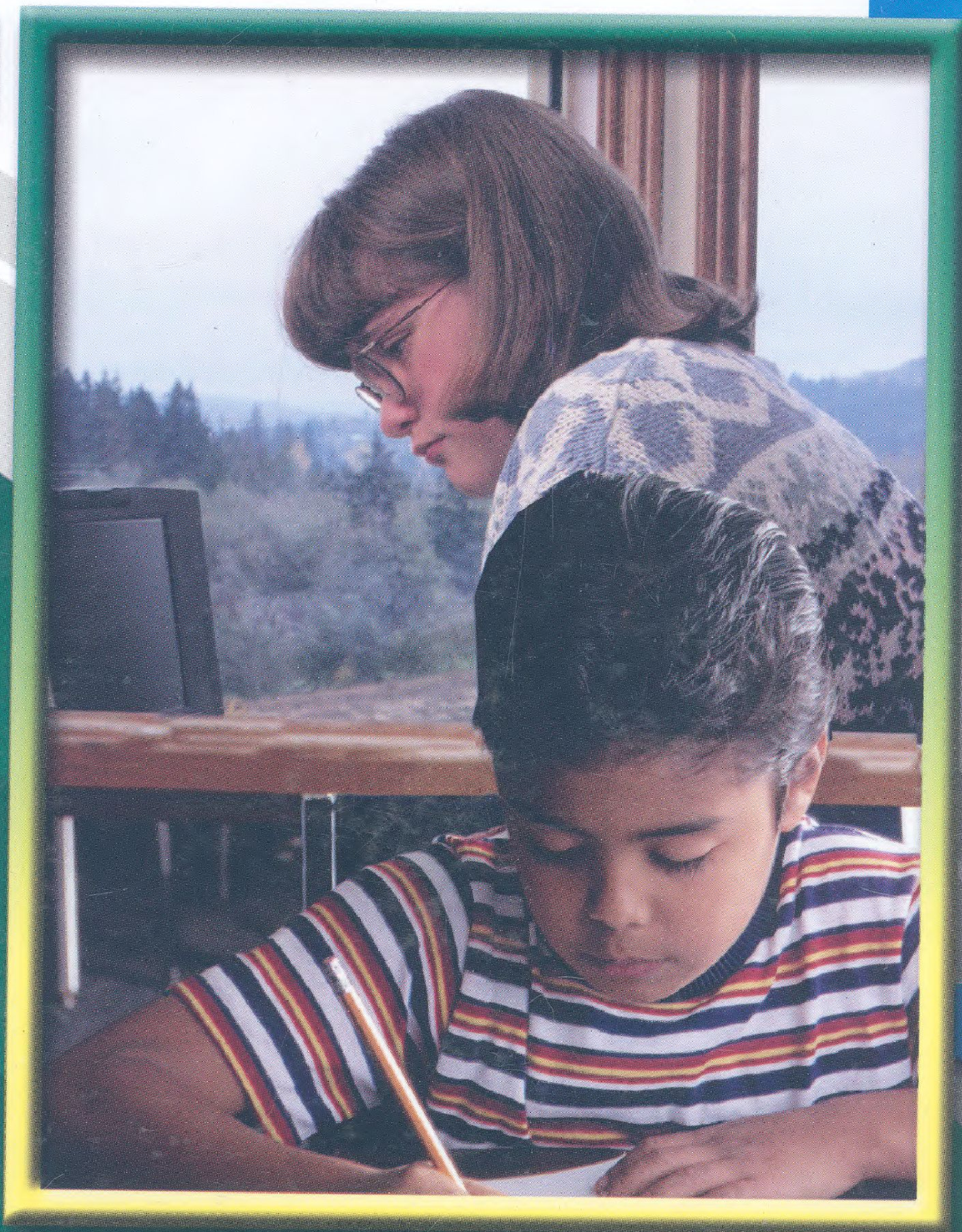
سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس

٤٢

القيادة المدرسية والضبط

دليل المعلم للتطوير



الدكتور
جابر عبد الحميد

دار الفكر العربي

دار الفكر العربي
شركة مساهمة مصرية
للطباعة والنشر والتوزيع

سلسلة التربية وعلم النفس

-٤٢-

القيادة المدرسية والضبط

دليل المعلم للتطوير

إعداد

الدكتور/ جابر عبد الحميد جابر

الطبعة الأولى

١٤٣٠هـ / ٢٠٠٩م

ملتزم الطبع والنشر

دار الفكر العربي

٩٤ شارع عباس العقاد- مدينة نصر- القاهرة

ت: ٢٢٧٥٢٩٨٤ - فاكس: ٢٢٧٥٢٧٣٥

٦ أ شارع جواد حسني - ت: ٢٣٩٣٠١٦٧

www.darelfikrelarabi.com

INFO@darelfikrelarabi.com

٣٧١,٢ جابر عبد الحميد جابر.

ج أ ق ي القيادة المدرسية والضبط: دليل المعلم للتطوير/ إعداد جابر عبد الحميد جابر.- القاهرة: دار الفكر العربي، ١٤٣٠هـ = ٢٠٠٩م.

٤٢٥ص: إيض؛ ٢٤ سم. (سلسلة التربية وعلم النفس؛ ٤٢)
يشتمل على بيليوجرافيات.
تدمك: ٩ - ٢٣٩٦ - ١٠ - ٩٧٧.

١- المدارس - تنظيم وإدارة. ٢- الإشراف التربوي.

٣- طلبة المدارس - رعاية. أ- العنوان. ب- السلسلة.

جمع إلكتروني وطباعة



التنفيذ الفنى

ثريا إبراهيم حسين

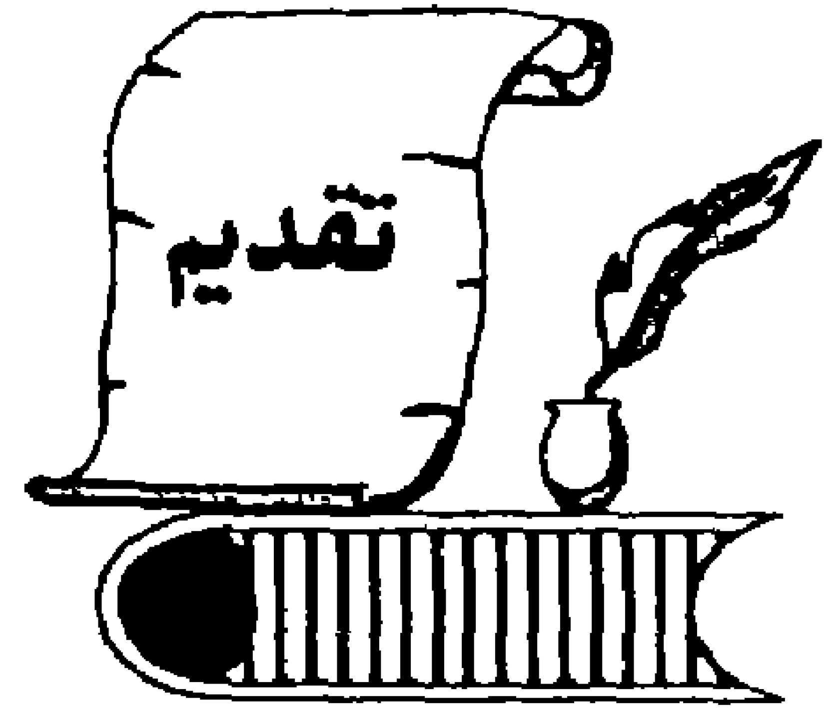
رقم الإيداع	٢٠٠٨/١٥٥٦٧

سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس

تصدر بإشراف نخبة من الأساتذة

تصدر هذه السلسلة بغرض النهوض بمستوي المراجع والكتب في مجال التربية وعلم النفس والاجتماع بحيث تشتمل على أحدث ما صدر في هذا المجال عالميا مع معالجته بمنظور ورؤية عربية مدعمة بخبرات الخبراء.

ويسر اللجنة الاستشارية أن يشارك أصحاب الفكر والكُتّاب وأساتذة الجامعات بنشر مؤلفاتهم المتميزة في تلك السلسلة.



ما الذي نستطيع عمله للحيلولة دون عراك التلاميذ في أروقة المدرسة؟ وللوقاية من نوبات الغضب والانفعال في حجرة الدراسة؟ وحين يخرق التلاميذ القواعد؟ ما الإجراءات التأديبية التي نتخذها لنساعدهم على حسن السلوك في المستقبل؟

ستجد الإجابة عن هذه الأسئلة وغيرها كثير في الباب الأول من هذا الكتاب. ويمثل دليلا مرشدا يستند إلى الدراسات والبحوث، ويقدم نسقا للضبط والنظام والتأديب في المدرسة ككل.

وتتطلب الوقاية من مشكلات النظام والتأديب والضبط عادة طاقة أقل من تلك التي نحتاجها لمواجهة المشكلات بعد حدوثها. وليس من شك في أن اليوم الذي يمضي دون مشكلات تتعلق بالضبط والنظام بالنسبة لأحد المدرسين والتلاميذ هو يوم سعد يستمتعون به أكثر من أيام أخرى. والحق أن هذا الباب يقدم استراتيجيات منوعة وكثيرة يستطيع أي مدرس أن يستخدمها للوقاية من مشكلات النظام، ويضم نصائح عن ملاءمتها النسبية في المواقف المختلفة والظروف المتباينة.

وبطبيعة الحال، فإن أنجح إجراءات الوقاية قد لا تستطيع أن تمنع تلميذا من الإخلال بنظام الفصل أثناء الدرس أو تحول دون تندره على زملائه وإغاظتهم. وفي

هذه المواقف من الأهمية بمكان أن تعرف التدخلات الأكثر فاعلية وتميزها عن تلك القليلة الجدوى. وسوف يساعدك هذا الباب على تعلم أكثر الاستجابات ملاءمة لما يصدر عن التلميذ من سوء سلوك.

وسوف يعرض هذا الباب استراتيجيات معينة لمعالجة اضطراب التحدي المعارض، واضطراب قصور الانتباه مع فرط الحركة. وحسن التصرف مع سورات غضب التلاميذ وعنفهم.

وسوف تجد في هذا الباب أفكارا تساعدك على فحص معتقداتك الفلسفية عن النظم التي تكفل تنمية علاقات إيجابية بين المدرس والتلميذ. وترسيخ معالم واضحة للسلوك الصفي المناسب. وسواء أكنت ناظرا لمدرسة أو مدرسا تدرس في رياض الأطفال وحتى نهاية المرحلة الثانوية، فإن هذا الباب كفيل بتغيير مدخلك لمعالجة النظام في مدرستك نحو الأفضل.

أما الباب الثاني فيتناول القدرة على القيادة التي تكفل تحسينا وتطويرا باقيا ومستمرا للمدرسة. ويبدأ الباب بتلخيص وتحديد خمسة متطلبات أساسية للقدرة القيادية العالية وهي:

- المشاركة الماهرة في عمل القيادة.
- استخدام البيانات القائمة على الاستقصاء لترشيد القرارات والممارسة.
- الاندماج العريض والشامل والمسئولية الجماعية عن تعلم التلميذ.
- الممارسة المتأملة المتدبرة التي تؤدي إلى التجديد والتحديث.
- تحسين تحصيل التلميذ والارتقاء به على نحو مستقر ومطرد.

بالإضافة إلى تقديم مراجعة شاملة للخطوات التي ينبغي أن تتخذها المدارس للوفاء بهذه المحكات. والباب يقدم نظرة لتحسين أساليب القيادة في مجال العمل والممارسة والتطبيق نابعة من حوارات ومناقشات مع المربين. ويقدم الباب قواعد تقدير

متدرجة rubrics وأدوات مسحية يستطيع المدرسون والمديرون على السواء أن يستخدموها لتقييم مهارات القيادة.

ويضم هذا الباب استبصارات وأمثلة من الحياة الواقعية وتمرينات عملية. وهو بهذا المعنى دليل ومرشد لا غني عنه لتنمية ثقافة قيادية بأي مدرسة والحفاظ عليها. الأمر الذي يكفل تطويرا باقيا ومطردا للمدرسة.

وتقديم هذا الكتاب للقارئ العربي ولجميع المربين على اختلاف مجالات عملهم وتنوع مؤسساتهم يمثل زادا تربويا نافعا.

وأسأل الله أن ينفع به أمتنا لتبلغ المكانة التي تستحقها بين الأمم.

جامعة القاهرة — جابر عبد الحميد جابر

يناير ٢٠٠٩م

المحتويات

الموضوع	الصفحة
الباب الأول	
مشكلات النظام : الوقاية والعلاج دليل المربي	١٣
- تمهيد.	١٥
الجزء الأول: المكونات الهامة لنظام حجرة الدراسة الفعال:	١٩
الفصل الأول : تنمية علاقات موجبة بين المدرس والتلميذ.	٢٥
الفصل الثاني : ترسيخ قواعد واضحة التعريف للسلوكيات الصفية المقبولة.	٤٥
الفصل الثالث : ممارسة مهارات المراقبة.	٥٩
الفصل الرابع : استخدام العواقب.	٦٥
الجزء الثاني: النظام والضبط في المبنى المدرسي:	٦٧
الفصل الخامس : معتقدات فلسفية.	٧١
الفصل السادس : استراتيجيات الوقاية عبر المبنى المدرسي.	٧٣
الفصل السابع : العواقب في أنحاء المبنى المدرسي.	٨٧
الفصل الثامن : سياسات لمواقع معينة بالمبنى المدرسي.	١٠٣
الجزء الثالث: استراتيجيات النظام والضبط:	١٢١
الفصل التاسع : استراتيجيات العلاقة	١٢٥
الفصل العاشر : استراتيجيات القواعد.	١٣١



الموضوع	الصفحة

الباب الأول



مشكلات النظام

الوقاية والعلاج دليل المربي

تمهيد

يتناول هذا الباب تنميــة أنساق تأديب فعالة في حجـرة الدراسة وبناء أنساق شاملة في هذا المجال لتوفير الضبط الصفي وهو يستند إلى الاعتقاد بأن أكثر أنساق التأديب والنظام تستخدم استراتيجيـات وقائية صممت لتمنع وقوع مشكلات النظام أكثر من استـخدامها لتصحـيحها بعد وقوعهـا. وبما أننا نعرف أن الوقاية والمنع لا يعملان عملهمـا دائما، فإن الباب يتضمن أيضا استراتيجـيات للاستخدام حين لا تكفي مداخل المنع والحيلولة دون وقوع مخالفات النظام.

ويستند البـاب أيضًا إلى الاعتـقاد بأن العامل الوحـيد الذي يؤثر في الروح المعنوية للعاملين بالمدرسـة وفي رضاهم عن العمل، وفي توفـير المناخ المناسب في حجرة الدراسة وفي المدرسة ككل هو حفظ النظام والضبط(*).

ووفقا لما توصل إليه Zehm and Kottler (1993)، فإن مشكلات النظام هي الشكوي التي تجيء في المرتبة الأولي عند المدرسين في أعمالهم. ويقول Marzano (2003) أن الجمهور يحكم على فاعليـة المدرسة في ضوء إدارة سلوك التلميذ. ولا يوجد شيء يؤثر في شهرة المدرسة أكثـر من مستوي النظام والضبط الذي يشيع في حجرات الدراسـة وفي المدرسة ككل. ولا يوجد مدرس يريد أن يعـمل في حجرة دراسية تتسم بالفوضي وعدم الضبط ولا في مدرسة هذه سمتها. ويطلب المدرسون الممتازون النقل من هذه المـدارس ويحاول الآباء نقل تلاميذهم منها. وسـرعان ما تظهر دورة خبيـثة قوامها نزوح أعضاء هيئـة التدريس والعاملين، وشكاوي الآباء، وتدهور تقديرات التلاميذ في الاختبارات.

وسـواء اعتـقـد العـاملون بالمدرسـة أنهم يضـبطون سلوك التـلاميـذ أم لا يضبطونه، سوف يسلك معظم التلاميذ سلوكا سليما حين تكون توقعات كل عضو من أعـضاء هيـئة الـتدريس والعـاملين توقـعات بالأنماط السلوكـيـة المناسبـة من تلاميـذهم، وحين تكون أنساق التأديـب والنظام في موضعـها، وحين تدرس هذه

(*) يعتمد هذا الباب اعتمادا أساسيا على كتاب م. بويتون وك. بويتون.

الأنساق للتلاميذ، وحين يكون التلاميذ مسئولين عن أفعالهم وقابلين للمحاسبة accountable.

وإيجاد مستويات فعالة من النظام والضبط الفعال في حجرة الدراسة وفي المدرسة ككل والحفاظ عليه عمل جاد وشاق. وهناك مداخل معينة ومكونات لانضباط التلميذ وأدبه، ينبغي أن يفهمها أعضاء هيئة التدريس، ويتقبلوها ويتمسكوا بها إذا أرادوا تحقيق هذا الهدف الحيوي والهام، وينبغي أن يدركوا أن الاعتقاد بتنمية علاقات إيجابية مع التلاميذ خطوة أساسية نحو توفير بيئة مرتبة في حجرة الدراسة وفي المدرسة يعمل فيها التلاميذ لإرضاء الكبار الذين تبين تصرفاتهم بوضوح أنهم يحترمون تلاميذهم ويرعونهم. بيئة يدرك التلاميذ فيها أنهم يتعلمون ما يدرس لهم وليس ما يعلن عنه أنه يدرس. ينبغي أن يدرس المدرسون على نحو رسمي ونظامي توقعاتهم فيما يتعلق بالضبط والنظام كما يدرسون أي محتوي أو مادة دراسية في المنهج التعليمي. ومن الضروري والواجب أن يتوافر لدى المدرسين عواقب منوعة ومباشرة وذات مغزى ويسهل تطبيقها على التلاميذ الذين يخفقون في الالتزام بسياسات النظام وإجراءاته. وأخيرا، يحتاج الإداريون والآباء أن يساندوا المدرسين في جعل التلاميذ مسئولين عن أنماطهم السلوكية وقابلين للمحاسبة.

إن هدف هذا الباب أن يحدد ويفصل بوضوح استراتيجيات تأديب في حجرة الدراسة وفي المبنى المدرسي يستطيع كل مدرس وكل مبنى أن يستخدمها اليوم. وهو يبدأ بشرح مكونات النظام في حجرة الدراسة ويقدم أساليب عامة في التأديب للمدرسين. ثم ينتقل إلى فلسفات حفظ النظام في المبنى المدرسي ككل وطرائقه.

وتنطبق الاستراتيجيات في هذا الباب على جميع التلاميذ، ولكنها تركز على ما نطلق عليهم: «الذين يركبون الأسوار» وهؤلاء يشكلون ١٥٪ من جميع التلاميذ. وهم التلاميذ الذين يتأثر سلوكهم تأثرًا كبيرًا بسياسات النظام التي تستخدم في حجرة الدراسة أو في المبنى المدرسي. ويشير Curwin and Mendler (1988) إلى قاعدة ٨٠ - ١٥ - ٥ وهو مبدأ موجود في حجرات الدراسة. ويعني أن ٨٠٪ من التلاميذ يتبعون القواعد على نحو متسق، و١٥٪ منهم يخرجون على

القواعد أحيانا، و٥٪ وهم الذين يخرجون على القواعد بكثرة، أما الذين يخرجون على القواعد أحيانا وهم من يركبون الأسوار، فيمكن أن يكونوا أفضل التلاميذ سلوكا، أو أسوأهم سلوكا. أي أنهم هم التلاميذ الذين يسلكون سلوكا سليما في بيئة صفية معينة ثم يصبحون مشاغبين ومشتتين في أخرى، ويتوقف هذا على أسلوب المدرس وتوقعاته. وأنماطهم السلوكية مرنة قابلة للتشكيل، ويعكس هذا أفعال المدرسين وردود أفعالهم. وهدفنا أن نوسع حصيلة أفعال المدرسين الإيجابية التي يستطيعون القيام بها للتأثير في سلوكيات التلاميذ وترتيبا على ذلك يحدثون فرقا إيجابيا في بيئتهم في حجرة الدراسة.

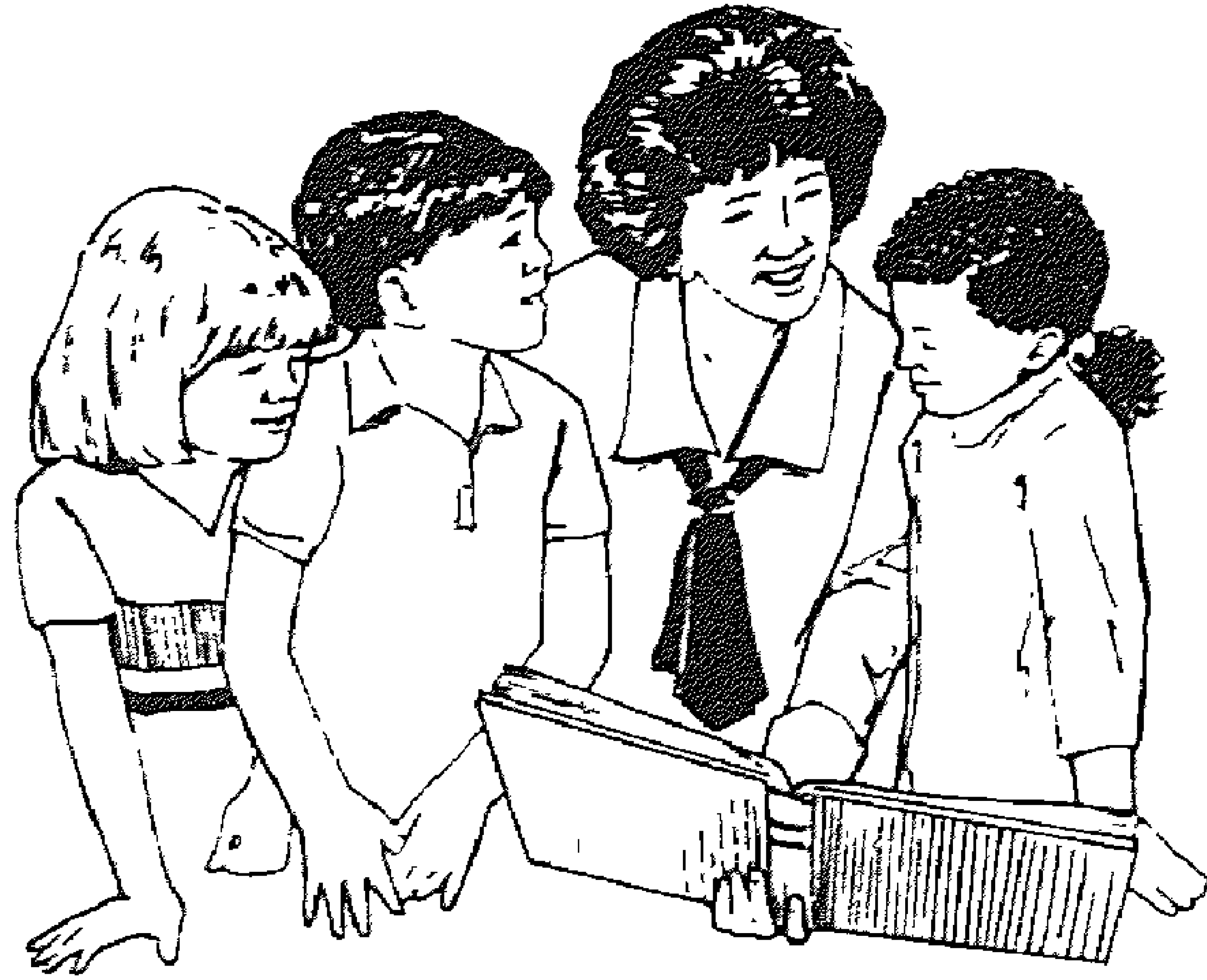
وعلي الرغم من أن المفاهيم التي تعرض وتراجع في هذا الباب تنطبق على جميع التلاميذ، في جميع المستويات إلا أننا ندرك أن هناك فروقا نمائية بين التلاميذ عند المستويات الابتدائية والمتوسطة والثانوية. وعلى أعضاء هيئة التدريس والعاملين أن يراعوا هذه الفروق وهم يتأملون ويفكرون في أفضل طريقة لتطبيق المبادئ والاستراتيجيات في مواقفهم النوعية والمحددة وفي المستويات الصفية.

وفي الجزء الأخير من هذا الباب عرض للاستراتيجيات التي تتبع مع التلاميذ الأكثر صعوبة مثل الذين يعتدون على من يصغرونهم ويضطهدونهم، ومن لديهم صعوبة في السيطرة على غضبهم وإدارته والذين لديهم اضطراب المعارضة والمخالفة والتحدي Oppositional defiant behavior (ODB) أو الذين لديهم اضطراب قصور الانتباه والنشاط الزائد Attention deficit hyperactivity disorder (A D H D) وهؤلاء هم الذين يشكلون الخمسة في المائة من التلاميذ الذين تحدثنا عنهم. وهذه المجموعة من التلاميذ تتطلب استراتيجيات وخططا تتعدى ما نستخدمه عادة مع ركاب الأسوار. وعلى الرغم من أن الأساليب في الجزء الأخير موصى بها للحالات الصعبة من التلاميذ، إلا أنه يمكن استخدامها بفاعلية مع جميع التلاميذ.

ويناقش الجزء الأخير أيضا طرق الاستجابة للمخالفات والاضطرابات في حجرة الدراسة وكيف يتم التعامل مع المخالفات الكبرى للقواعد.

وفي نهاية كل قسم هناك أسئلة للتأمل تعزز المفاهيم الأساسية، ويمكن أن نستخدم هذه الأسئلة في الدرس الفردي المستقل أو كنقاط للمناقشة مع أعضاء هيئة التدريس الذين يلتقون لمراجعة أنساق الضبط والنظام وتنقيحها.

الجزء الأول



المكونات الهامة
لنظام حجرة الدراسة الفعال

الجزء الأول: المكونات الهامة لنظام حجرة الدراسة الفعال:

كيف يستطيع المدرس وخاصة المدرس الجديد أن يوفر مناخًا مثيرًا ومشوقًا في حجرة الدراسة، وفي نفس الوقت تتوافر فيه مستويات فعالة من النظام والضبط. والإدارة الجيدة للتلاميذ هامة وحيوية لكل مدرس لا لأنها تخلق مناخًا إيجابيا فحسب، بل وكذلك لأنها تؤثر تأثيرا دراميا في تعلم التلميذ.

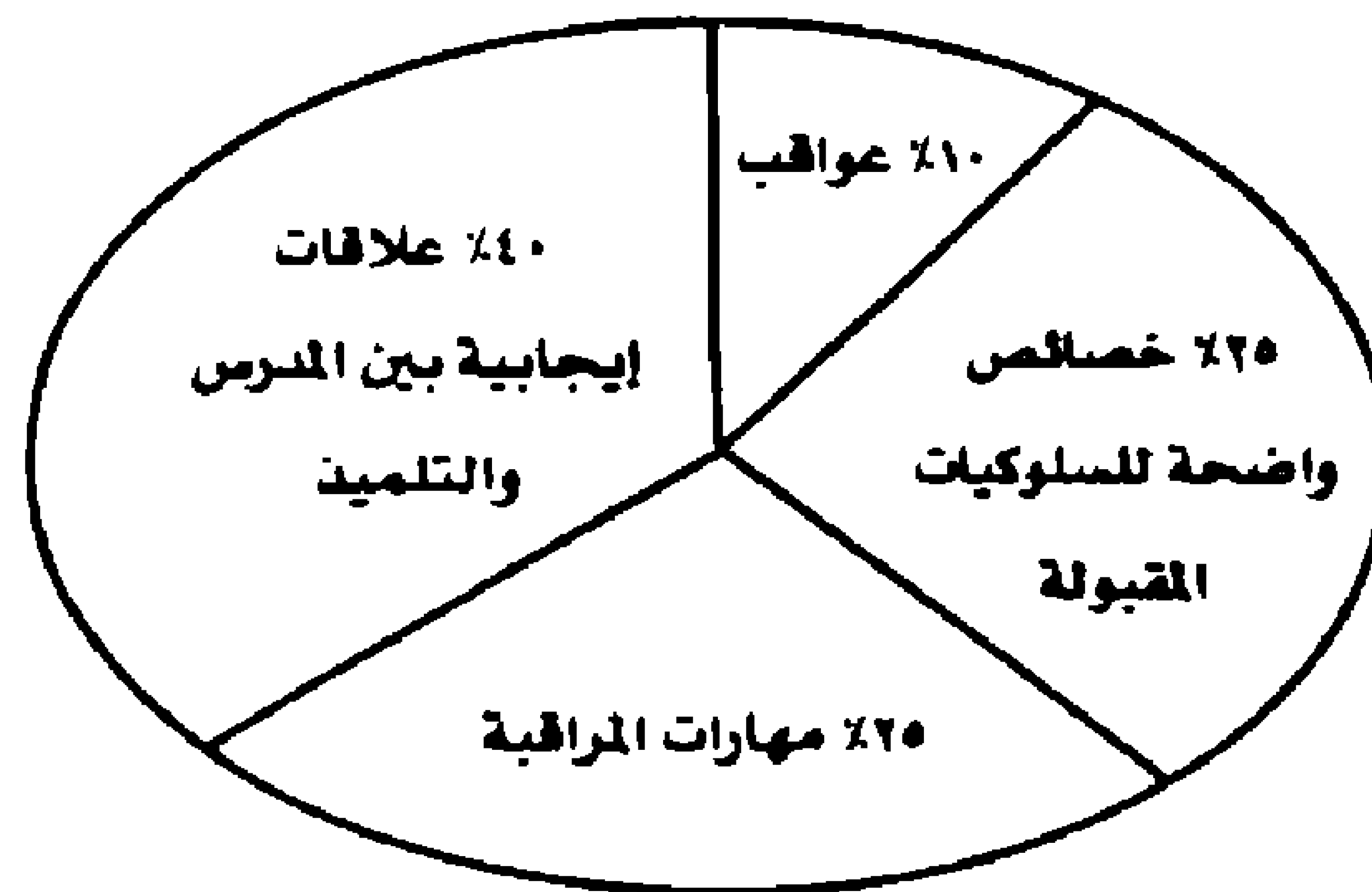
وفي دراسة راجعت أحد عشر بحثا امتدت عبر خمسين سنة توصل Wang, Haertel and Walberg (1993, 1994) إلى ٢٨ عاملا تؤثر في تعلم التلميذ. وكان أكثرها أهمية إدارة حجرة الدراسة.

والأخبار الطيبة أن المدرسين يستطيعون تعلم أن يصبحوا مديرين لحجرة الدراسة على نحو أفضل. ونحن نعتقد أن هناك أربعة مكونات حين تتوافر وتراعي على نحو صحيح، هامة في توفير نظام فعال في حجرة الدراسة وهي: علاقات إيجابية بين المدرس والتلميذ، مَعْلَمات parameters واضحة التعريف والتحديد لسلوك التلميذ المقبول، ومهارات المراقبة، والعواقب أو النتائج (وثمت مكون خامس هام وحيوي للنظام الفعال) وهو يتعدى حدود هذا الباب، تعليم محتوى جيد وقوي، ولقد توصلنا إلى رسم بياني يوضح ما نؤمن بأنه العلاقة المثالية بين هذه المكونات الأربعة للنموذج الذي وضعه French and Raven (1960)، حيث ميزا وحددا الأسس الخمسة للقوى الاجتماعية للمدرسين والتي يستخدمونها للتأثير في التلاميذ: القوة المرجعية referent power والقوة أو التأثير الإجباري Coercive power، والقوة الشرعية legitimate power، وقوة أو تأثير الخبير expert/ power، وقوة أو تأثير المكافأة reward power.

والقوة المرجعية يحتمل أن تكون الأكثر تأثيرا وتستند إلى علاقة قوية من المراعاة من التلميذ للمدرس والقوة الملزمة أو المجبرة وهي القوة التي يدركها التلاميذ لدى المعلمين من حيث قدرتهم على العقوبات. وتتدفق القوة الشرعية من سلطة المدرس ووضعه في علاقته بالتلاميذ، وقوة الخبير هي تأثير المدرس لأن لديه معرفة خاصة تتعلق بمحتوي المنهج التعليمي وباستراتيجيات التأديب، والقوة المكافئة: هي القوة التي يدركها التلاميذ عند المدرسين من حيث قدرتهم على مكافأتهم أو عدم مكافأتهم على أنماطهم السلوكية (Tauber, 1999).

ويقدر French and Raven (1980) أن هذه الأسس الخمسة تستخدم من قبل المعلمين للتأثير في التلاميذ، كما تستخدم في العلاقات الاجتماعية الأخرى. ويذهب Tauber 1999 إلى أن المدرسين يعدلون قواعد تأثيرهم التي يستخدمونها في تفاعلاتهم مع تلاميذهم ويتوقف هذا على أنساق معتقداتهم، ويقدم مثالا لأحد المواقف حيث أدى نسق معتقدات المدرس والممارسة إلى استخدام ٢٠٪ من قوة الخبير، ٥٥٪ من تأثير المرجع، ١٥٪ من التأثير الشرعي، ٥٪ من قوة المكافأة و٥٪ من قوة الإجبار والإلزام. وفي مثال آخر يستخدم مدرس ٥٪ من تأثير الخبير، ٥٪ من تأثير المرجع، ١٠٪ من التأثير الشرعي، ٤٥٪ من تأثير المكافأة، ٣٥٪ من تأثير الإلزام والإجبار.

وفي نموذجنا الذي يستند إلى معتقداتنا بأهمية العلاقات مع التلاميذ، نحن نذهب إلى النسب الآتية: ٤٠٪ من القوة المرجعية (العلاقات) يلي ذلك ٢٥٪ من القوة الشرعية (الملامح الواضحة للسلوكيات المقبولة) و٢٥٪ من قوة الخبير (مهارات المراقبة) وأخيرا، ١٠٪ من قوة المكافأة وقوة الإجبار (العواقب). ويوضح الشكل (ج١) ما نعتقد أنه يمثل العلاقة المثالية بين قواعد التأثير هذه، وما نسميه المكونات الأربعة الهامة لنظام حجرة الدراسة.



شكل (ج١)

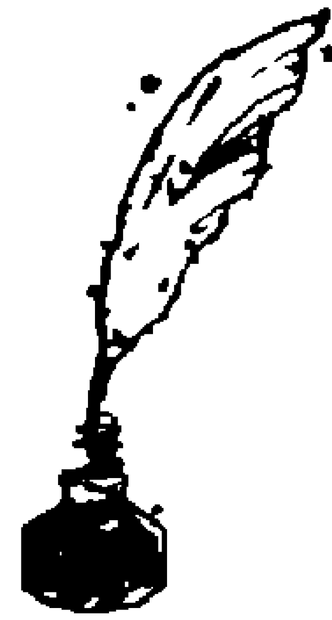
مكونات النظام الأربعة الهامة

إن القضية هي أن نبني نسقا للنظام والضبط في حجرة الدراسة يقوم على المكونات الثلاثة الأولى- علاقات إيجابية بين المدرس والتلميذ، ومَعْلَمات أو خصائص واضحة، ومهارات مراقبة - وأن نحقق تكاملا ببراعة وفن وعلى نحو

طبيعي بينهـا وبين التعليم في حجرة الدراسة بحيث تصـبح جزءاً من الطريقة التي يؤدي بها العمل ونتفاعل مع التلاميـذ. وحين يتم تنفيذها بفاعلية سوف يكون من الصعب على ملاحظ غير مدرب أن يفصل بينها وبين تعليمك في حجرة الدراسة، وأهم من ذلك، تصبح مدخـلا وقائيًا قويًا للنظام في حجـرة الدراسة يقلل بدرجة كبيرة الحاجة لاستخدام العواقب.

والمكون الرابع هو استخدام العواقب السلبـية للسلوك السيء. ويحتاج حتى المدرس الأكثـر مهارة أن يضمن الـنواتج الواضحة التحـديد والتفصـيل في خطته للضـبط والنظام. هذا على الرغم من أن العـواقب بالضرورة ينبـغي أن تكون أقل مكونات الخطة استخداما.

وفصـول هذا الجزء تركز على اسـتراتيجيـات محددة لتنمـية كل مكون من المكونات الأربعة للنظام والتأديب الفعال: العـلاقات الموجبة بين المدرس والتلميذ، المعْلَمات الواضحة التحديد لسلوكيات التلميـذ المقبولة مهارات المراقبة، والعواقب أو النتائج.





الفصل الأول

تنمية علاقات موجبة بين المدرس والتلميذ

نحن جميعا نريد أن نكون موضع رعاية وتقدير من قبل الأشخاص ذوي الأهمية في عالمنا. والتلاميذ لا يختلفون عنا. وهذه المعرفة أداة قوية مؤثرة في الترسانة المتاحة لك وأنت تشكل خطة النظام والضبط في حجرتك الدراسية. وبوصفك مدرسا فإنه سوف يكون لك قدر كبير من السلطة والتأثير على تلاميذك، وهذا يرجع ببساطة إلى حقيقة أنك تضبط مسارهم وقدرهم لمدة ست ساعات ونصف في كل يوم. خمسة أيام في الأسبوع. وحين يشعر التلاميذ أنك تقدرهم وترعاهم كأفراد، فإنهم يكونون أكثر استعدادا وإرادة في مسايرة رغباتك.

فكر في هذه النقطة لمدة دقيقة، ألست مستعدا لأن تخرج من طريقك لإدخال السرور على رئيسك الذي تشعر أنه يقدرك كفرد ويعاملك بكرامة واحترام؛ بدلا من رئيس ينقل إليك قصورا في احترامك؟ وحين يسألك رئيسك عن أسرتك، ويعطيك فرصة حين تواجه موقفا حرجا شخصيا، أو حين يثني عليك بسبب إجادتك للعمل، ألا تنمي مشاعر تقدير لهذا الرئيس وتريد أن تبذل أفضل ما عندك لتسره؟ يشعر التلاميذ نفس هذه المشاعر؛ ولهذا فمن المعقول أن تكون تنمية علاقات إيجابية بين المدرس والتلميذ أحد أكثر الخطوات الفعالة التي يستطيع أن يتخذها المدرس لترسيخ مناخ ضبط ونظام إيجابي في حجرة الدراسة. ومن الأمور الحيوية أن تتذكر أنك حين تعامل تلاميذك باحترام، يميلون إلى تقديرك ومحبتك. وحين يقدرونك ويحبونك، تكون أكثر إرادة ورغبة في إدخال السرور عليهم - والذي يؤدي إلى زيادة احتمال سلوكهم على نحو سليم. وهذا هو السبب في أن من الأهمية بمكان أن تتذكر ذلك، حين يتعلق الأمر بسلوك التلميذ،

فكثيرا ما تكون عــلاقات التلاميذ معك، هي التي تشجــع تلاميذك على اتباع تلك القواعد أكثر من تشجيع القواعد نفسها.

وتظهر مــراجعة أدبيــات البحــوث أن لدى المؤلفين الكثير الــذي يقولونه عن العلاقات الموجبة مــع التلاميذ. يقول Thompson (1998): «أن أقوى سلاح متاح لمدرسي المدرسة الثــانوية الذين يريدون تنمية مناخ تعــلم موات العلاقة الموجــبة مع تلاميذهم: (p.6) ويقرر Canter and Canter (1997) أننا جميعا نستطيع أن نتذكر الدروس أو الحصص التي لم نبــذل فيها جــهدا كبــيرا، لأننا لم نحب مدرسيــها. وينبغي أن يذكرنا هذا بأهمية أن تكون لنا علاقات قوية إيجابية مع جميع تلاميذنا. ويذهب Kohn (1996) خطوة أبعد قائلا: «يغلب أن يحــترم الأطفال الكبار، حين يحترمهم الكبار المهمون في حيــاتهم. ويغلب أن يهتموا ويرعوا الآخرين إذا عرفوا أنهم موضع رعاية وعناية» P. 111. ويقول Marzano (2003): إن التلاميذ سوف يقاومون القواعد والإجراءات مع ما يترتب عليها من عقوبات وإجراءات تأديبية إذا كــانت العلاقــة الطيــبة مــع المدرسين قاصــرة. ويمضي إلى أن يؤكــد على أن هذه العلاقــات يحتمل أن تكون أكــثر أهمية في المســتوي الابتدائي والمتــوسط عنها في المستوي الثانوي. ووفقا لما ذهب إليه Zehm and Kottler (1993)، لن يثق التلاميذ قط فينا أو ينفتحوا ليستمعوا لما نقول ما لم يشعروا أننا نقدرهم ونحترمهم.

وكما بينا في «الشكل ج١» ينبغي أن تكون استراتيجيات تنمية العلاقة الموجبة بين المدرس والتلميــذ أكبر جــزء من خطة النظام والتأديب والضــبط، ما هي بعض الاستراتيــجيات التي تستطيع أن تنفذها لتنمــية علاقات قوية ومــؤثرة مع تلاميذك؟ دعنا ننظر في بعض الأســاليب التي يسهل أن تتكامل مــع التفاعــلات اليومــية مع التلاميذ: أن توصل لهم وتنــقل التوقعات الإيجابية، وأن تصحح التــلاميذ بطريقة بناءة، وأن تنمي إيجابيا في حجرة الدراسة الاعتزاز بالنفس وأن تظهر وتبرهن على الرعاية، وأن تمنع الإحباط والضغط الخاص بك وتقلله.

نقل التوقعات الإيجابية:

إن البحوث التي أجــريت على توقعات المدرس وتحصيل التلميــذ قد أظهرت أن للتوقــعات تأثيــرا كبيــرا على أداء التلميــذ الأكاديمي (Kerman, Kimball and

(Martin, 1980). ويعتمد أداء التلميذ السلوكي أيضا إلى حد كبير على توقعات الكبار ذوي الأهمية في حياة التلاميذ. وتبين دراسات عديدة أن توقعات المدرسين من التلاميذ تميل إلى أن تصبح نبوءات تحقق ذاتها. وبناء على ذلك فإن من الأهمية الحاسمة للمربين أن يراقبوا تفاعلاتهم مع توصيل التوقعات السلوكية والأكاديمية العالية لجميع التلاميذ، وليس لذوي التحصيل العالي وحدهم.

هناك عدة أساليب يمكن استخدامها لتحقيق هذا الهدف راقب طريقتك في النداء على التلاميذ. تأكد أنك تعطي جميع التلاميذ الفرص للمشاركة في الفصل. حاول أن تزيد كمية الزمن الذي تنتظره بين سؤال تلميذ سؤالا والانتقال إلى إجابة السؤال أنت نفسك أو النداء على تلميذ آخر. قدم للتلاميذ أمارات وإلماعات لتساعدهم على النجاح في الصف. أخبر التلاميذ مباشرة أنك تعتقد أن لديهم القدرة على أن يؤدوا أداء حسنا. إن إيمانك بهم سوف يساعدهم على النجاح.

دعنا ننظر في بعض هذه الأساليب لتوصيل توقعات عالية بتفصيل أكثر وأن نناقش طرق تنفيذ هذه الأساليب في حجرتك الدراسية.

نادِ على جميع التلاميذ بالتساوي:

حين تنادي على التلاميذ عليك أن تتذكر عدة أشياء:

أولا: ينبغي أن تراقب المساواة في فرص الاستجابية، وكثيرا ما يكتشف المدرسون الذين يتابعون عملهم أنهم ينادون على عدد صغير من الطلاب، ويتيحون لعدد قليل، هذا إن أتاحوا على الإطلاق الفرص للتلاميذ الذين لديهم توقعات منخفضة لقدرتهم على الإجابة. وحين تخفق في الالتفات إلى تلاميذ معينين، تستطيع أن تنقل إليهم مستوى منخفضا من الثقة في قدرتهم. وقد يغلق بعض التلاميذ نوافذهم ويعتقدون أنك لا تتوقع قدرتهم على الإجابة على أسئلتك. وهذه الرسالة تتأكد حين يرى هؤلاء التلاميذ آخرين من زملائهم ينادى عليهم ويُسْألون بانتظام.

ثانيا: فكر في معني أن رئيسك دائما يطلب من مدرسين آخرين أن يشاركوا في عمل لجنة أو مشروعات خاصة بدلا منك. وكيف تشعر إذا استمر الرئيس في



اللجوء إليك طلبا للمساعدة في مشروعات المنهج أو طالبا مشورتك بالنسبة للتلاميذ ذوي المشكلات؟ والتلاميذ يسلكون كما تسلك. إنهم ينمون مشاعر الثقة في الذات وفي قدراتهم حين يستمر مدرسهم في اللجوء إليهم طلبا للإجابة الصحيح. .ة وبالإضافة إلى ذلك، فإن النداء على جميع التلاميذ في صفك بدلاً من اختيار عدد قليل. سوف يساعد على جعل التلاميذ مندمجين في العمل أو المهمة ويقلل عدد المشكلات السلوكية.

ثالثا: راقب نفسك لتتأكد أنك توفر لجميع التلاميذ فرص الاستجابة ووضع علامة على كل اسم لكل تلميذ تنادي عليه أثناء المناقشة الصفية، طريقة ممتازة لتحديد ما إذا كنت عادلاً أم لا وعلي نحو سريع. وينبغي أيضا أن تراقب نفسك للتأكد من أنك لا تنادي وعلى نحو حصري على الطلاب ذوي التحصيل العالي، ولكنك أيضًا تنادي على التلاميذ ذوي التحصيل المنخفض.

إن الحفاظ على قائمة بسيطة على السبورة أثناء المناقشات في حجرة الدراسة استراتيجية عظيمة يمكن بسهولة استخدامها والشكل (١-١) مثال لمثل هذه القائمة. وفي هذا المثال نستطيع أن نرى أن داود وسمير يحصلان على أغلبية فرص الاستجابة ويمكن أن يحدث هذا لأن لدى المدرس ثقة في هذين التلميذين ويعرف أن النداء عليهما سوف يبقي المناقشة ماضية ومتحركة. ويريد أن يستمع التلاميذ الآخرون الإجابات الصحيحة. غير أن هذا، قد يؤدي أيضا بالتلاميذ الآخرين إلى

شكل (١-١)

عينة من قائمة لمراقبة التساوي في فرص المناقشة

بابكر	✔	✔	
كمال	✔		
داوود	✔	✔	✔
فاروق	✔		
جمال			
سمير	✔	✔	✔



أن يفكروا أن المدرس ليس لديه ثقة فيهم. ولا يتوقع منهم المشاركة، وأنه يزيد احتمال أنهم سيبتعدون عن المهمة قيد الدرس، وإذا كنت المدرس، فإنك تريد أن تتأكد أنه قبيل انتهاء المناقشة قد ناديت على جميع تلاميذك بحيث تجعل المناقشة أكثر قدرة على تحقيق المساواة.

حاول أن تبذل جهدا لتنادي على التلاميذ الذين عادة ما يتركون المهمة أو العمل، أو الذين يحققون مستوى منخفضا متيحا لهم أن يستجيبوا في الصف وأن يشاركوا ولاحظ ما يحدث بمرور الوقت، سوف تلاحظ أن هؤلاء التلاميذ سيبقون مندمجين في المهمة، بتكرار أكبر وسيتحسنون أكاديميا: وهذا التغيير لن يحدث على نحو مباشر، ولكنه بالتأكيد يحدث وهو حين تراه مشبعا ومرضيا.

زد فترات الكمون حين تطرح أسئلة على التلاميذ:

وثمت أسلوب آخر تستطيع أن تستخدمه في التعبير عن أن لديك توقعات موجبة من تلميذ وهو زيادة فترة الكمون (Kerman et al., 1980) والكمون هو مقدار الوقت الذي يفصل بين لحظة إتاحة الفرصة لاستجابة تلميذ ولحظة إنهاء هذه الفرصة. ويشرح Kerman وزملاؤه أن مقدار الوقت الذي نعطيه للتلاميذ للإجابة عن الأسئلة يتصل على نحو مباشر بمستوي التوقعات التي لدينا إزاءهم. وأننا نخصص وقتا أطول للتلاميذ حين تكون لدينا ثقة في قدرتهم على الإجابة على سؤال. وعلي العكس من ذلك نتيح وقتا أقل للتلاميذ الذين لدينا ثقة قليلة فيهم وحين نيأس بسرعة من تلميذ يكافح لكي يقدم لك استجابة فواضح لكل فرد في حجرة الدراسة أنك لا تتوقع منه أن يتوصل إلى الإجابة الصحيحة وبالإضافة إلى ذلك حين نيأس من تلميذ حاول جاهدا أن يتوصل إلى استجابة، سوف يدرك أن كل ما يحتاج إلى أن يفعله أن يتجنب المصيدة. وذلك بأن يستجيب إلى سؤالك بتعبير مختلط مشوش أو بنظرة لا معنى لها.

وسوف تتبين حين تبذل جهدا واعيا لمد فترة الكمون التي تتيحها للتلاميذ ذوي التحصيل المنخفض أن هؤلاء التلاميذ سوف يبدأون بزيادة انتباههم، وسوف يزداد اندماجهم النشط في المناقشات، وسوف تصبح قضاياهم السلوكية ومسائلهم عند أدنى حد. وتستطيع أن تعمل شيئًا واحدا هو أن تطلب من زميل في التدريس



أن يلاحظ تعليمك وأن يرسم لوحة تبين طول فترات الكمون التي تتيحها لكل تلميذ من وقت طرحك للسؤال حتى انتقالك لتلميذ آخر. ومن الأمور المثيرة للاهتمام والمشوقة أن تتبين التلاميذ الذين يحصلون على فترات كمون أطول منك. والشكل (٢-١) مثال للوحة الكمون.

شكل (٢-١)
لوحة توضح فترات الكمون بالثواني

بابكر	١،٣
كمال	٥،٦،٨
داوود	١،١
فاروق	
جمال	
سمير	٨،١٠،٨

وعند تحليل هذه اللوحة، يسهل أن تري أن (داوود، وسمير) قد أعطيا فترة كمون أكبر، وبالتالي فإن فرصهم لتقديم استجابة صحيحة أكبر من فرص التلاميذ الآخرين. وإذا كانت هذه هي حجرتك الدراسية، تستطيع أن تحاول التأكد من إعطاء فترات كمون أطول للتلاميذ الآخرين قبل أن تمضي في الدرس وذلك في المناقشات المستقبلية، وفي فترات السؤال والإجابة.

قدم للتلاميذ أمارات وإلماعات لتساعدهم في الإجابة عن الأسئلة:

وأنت أيضا توصل للتلاميذ توقعات موجبة بإعطائهم إلماعات وأمارات. ويبرز Karmen وزملاؤه في دراستهم لتوقعات المدرس أن المدرسين عادة ما يعيدون صياغة الأسئلة وتعمقها للتلاميذ الذين يتوقعون منهم توقعات عالية وأن هذا يقل مع التلاميذ الذين يتوقعون منهم توقعات منخفضة. ومن الأمور المهمة أن توصل لجميع التلاميذ أن لدينا توقعات عالية لنجاحهم، وإحدى طرق عمل هذا أن تقدم إلماعات وأمارات لجميع التلاميذ، وخاصة أولئك الذين يؤدون أداء منخفضا.



فكر في درس قراءة حيث يكافح تلميذ لينطق كلمة. وبعد أن تنتظر فترة كمون مناسبة، ويقول المدرس إنها تنطق مثل كلمة cat. وفي حجرة دراسية بالمدرسة الثانوية يستطيع المدرس أن يسأل: ما هي الأسباب الثلاثة لحرب ١٨١٢ وبعد أن ينتظر فترة كمون، قد يقول المدرس «فكر فيما تعلمنا» فيما يتعلق بالمعاهدة البريطانية الخاصة بتجارة الولايات المتحدة.

وهناك أشياء تلتزم الحذر إزاءها حين تستخدم هذا الأسلوب إذا قدمت أمارات وإلماعات كثيرة قد تزود التلميذ بالفعل بالإجابة. وكذلك، بعد عدد من الأمارات، قد يتضح أن التلميذ الوحيد الذي لا يعرف الإجابة هو الذي ناديت عليه، مما يؤدي إلى خبرة مخجلة. والنقطة الأساسية، أن تستخدم الأمارات والإلماعات لجميع التلاميذ لتوصل إليهم أن لديك توقعات عالية من الصف كله وهذا يساعد في بناء علاقات إيجابية بين المدرس والتلميذ.

أخبر التلاميذ أن لديهم القدرة على الأداء الجيد:

وثمت طريقة أخرى لتوصيل التوقعات الموجبة للتلاميذ؛ وذلك بأن تخبرهم على نحو مباشر أن لديهم القدرة على الأداء الجيد، وحين تخبر تلاميذك بثقتك في استطاعتهم معالجة الواجب أو التعيين الصعب، أو تحسين سلوكهم، فإنك تنقل إليهم رسالة قوية جداً. وكثيراً ما يجتهد التلاميذ ويسلكون سلوكا سليمًا ليدللو ويبرهنوا على أن ثقتك فيهم مسوغة ويحتاج كل طفل أن يكون لديه راشد له مغزى في حياته، يعتقد بأنه يستطيع أن يؤدي الأعمال أداء حسنًا، ومن الناحية المثالية سوف يسمع الأطفال هذا من آبائهم. ولكن الحقيقة المرة والمحزنة أن الأمر ليس كذلك دائما. ولدى المدرسين فرصة فريدة وامتياز للتواصل اليومي مع عدد من التلاميذ يؤمنون بههم. إنها لهدية عظيمة ونعمة، أن تكون قادراً على أن تكون ذلك الراشد الذي له أهمية ومغزي حتي ولو كان ذلك بالنسبة لحياة تلميذ واحد.

واستخدام هذه الاستراتيجية يؤدي بالمدرس إلى أن يقول لتلميذ: «يا فلان: أنا أعرف أنك ستبذل أقصي جهد في إنجازك على اختبار الرياضيات «لقد عملت بجد لكي تسجل تفكيرك وأنت تحل المسائل، وأنا أعرف أنك تستطيع أن تنقل هذه المهارة إلى هذا الاختبار. وسوف أراجع معك فيما بعد» أن هذا المدخل يمكن أن

يُعدّل لأي مستوى صفي، أو في أي مادة دراسية. ومرة أخرى هذه استراتيجية علاقات موجبة، وكذلك استراتيجية تعليمية.

وتستطيع أيضًا أن تدع التلاميذ يعرفون بأن لديك توقعات موجبة منهم بأن تشير إلى نجاحاتهم السابقة (Kerman et al., 1980)، وحين تخبر تلميذا بأنه سوف يسلك سلوكًا سليمًا في الفسحة أو الفرصة لأنه كان ناجحا بالأمس، فإنك تساعده على بناء ثقته في نفسه وتزيد من فرصته للنجاح. وبعد أن يظهر تلميذ سلوكا جيدا، أو تحصيلا أكاديميا وإنجازا في موقف معين، فإن إخباره بأنك كنت تعرف أنه سيحقق النجاح (Kerman et al., 1980) يغرس فيه الثقة أيضًا وثقافة التوقعات الموجبة. ويحتاج التلاميذ أن يعرفوا أن مدرسيهم يحترمونهم ويثقون فيهم. وسوف يؤدي استخدام هذه الاستراتيجيات المختلفة في التوصيل المتسق لتوقعاتك الموجبة إلى فعل الأعاجيب. ونحن نحثك على أن تبدأ استخدام إحدى هذه الاستراتيجيات أو اثنتين منها لبناء توقعات عالية وعلاقات إيجابية بين المدرس والتلميذ.

تصحيح التلاميذ بطريقة بناءة:

إن تصحيح التلاميذ وتأديبهم حين تصدر منهم أنماط سلوكية غير مناسبة جزء هام من عمل المدرس اليومي وضروري، غير أنه لا ضرورة لأن يكون هذا جزءًا سلبيا من عملك. وفي الحقيقة تستطيع أن تبني بالفعل علاقات موجبة حين تصحح التلاميذ. وإذا لم تكن تصدق ذلك، فلتفكر لدقيقة عن التلاميذ الذين درستهم في الماضي والذين عادوا إلى المدرسة لزيارتك، وكثيرا ما يكون هؤلاء التلاميذ هم الأكثر تحديا لجهدك والذين أنفقت معهم معظم الوقت، وهم الذين يستمرون في زيارتك عبر السنين. وهذا يرجع إلى العلاقات الإيجابية التي نميتها معهم.

والهدف من تصحيح التلاميذ، أن نجعلهم يتأملون فيما عملوا، وأن يشعروا بالأسف لأنهم خيبوا أملك فيه، وأن يختاروا اختيارا أفضل في المستقبل. ولا ينبغي أن يكون الوضع بحيث ينصرفون قائلين لأنفسهم. أنا أكره مدرسي وسوف أتأكد من أنه لن يمسك بي عند ارتكاب الخطأ في المرة القادمة. والفرق في ردود أفعال التلاميذ للتأديب كثيرا ما يرتبط بأسلوب تصحيحهم. فإذا أتحت للتلاميذ أن

يحتفظوا بكرامتهم واحترامهم. فأنت تزيد الفرصة التي سيتأملون سلوكهم. ويختارون أنماطهم السلوكية بحكمة أكبر في المستقبل وعملية التصحيح سوف تكون غير منتجة، إذا صحح التلاميذ بطريقة وأسلوب يكون التواصل فيه مشوبا بالمرارة والسخرية والتوقعات المنخفضة أو الاشمئزاز. والهدف توفير عواقب سريعة وعادلة وذات معني وفي نفس الوقت تكون الرسالة التي تصل التلميذ أنك ترعاه وتحترمه وتهتم به.

والشكل (٣-١) يحدد الخطوات التي تتخذها حين تصحح وتؤدب تلميذا:

شكل (٣-١)

خطوات تستخدمها حين تصحح التلاميذ

١- راجع ما حدث.

٢- حدد مشاعر التلميذ وميزها وتقبلها.

٣- راجع الأفعال البديلة.

٤- اشرح سياسة المبنى كما تطبق على الموقف.

٥- دع التلميذ يعرف أن جميع التلاميذ يعاملون بنفس الطريقة.

٦- نفذ العواقب المباشرة وذات المعني.

٧- دع التلميذ يعرف أنه خيب أملك وأن عليك أن تطبق عليه العاقبة على فعله.

٨- انقل إلى التلميذ أن توقعاتك منه أن يقوم بعمل أفضل في المستقبل.

تخيل أن هنا ضرب سامي لأنه سب أمه.

فيما يأتي الطريقة لاستخدام هذه الخطوات:

١- **راجع ما حدث:** ناقش الواقعة مع هنا. ابدأ بالبحث عن الحقائق للتأكد من أنك تصحح التلميذ على نحو مناسب. وأسوأ طريقة تؤثر في العلاقات بين المدرس والتلميذ تأديب الأخير على نحو غير منصف.

٢- **حدد مشاعر التلميذ وتقبلها:** «أخبر هنا» أنك تفهم لماذا استثير لأن شخصاً آخر سب أمه، وأنك أنت نفسك تنزعج إذا سب أحد أمك. ومن الأمور المهمة أن



تفهم أن هذه الخطوة توصل للتلميذ أنك تحترم مشاعره وتفهمها، ولكنك لا تتقبل أفعاله.

٣- **راجع الأفعال البديلة:** راجع مع هنا الأفعال المختلفة والتصرفات التي كان يستطيع اتخاذها، مثل تجاهل الملاحظة أو إخبار المدرس بها.

٤- **اشرح سياسة المبنى كما تنطبق على الموقف:** ذكر هنا بسياسة المبنى عن منع الشجار وأن القاعدة إذا ضرب أي شخص أي تلميذ سوف يرسل إلى المكتب ويحتمل أن يفصل مؤقتا من المدرسة.

٥- **دع التلميذ يعرف أن جميع التلاميذ يعاملون نفس المعاملة:** تأكد أن هنا يفهم أن جميع التلاميذ ينبغي أن يلتزموا بالسياسة وأن أي تلميذ يغفل القاعدة سوف يعاني من العواقب.

٦- **نفذ واتخذ إجراء بعقوبة لها معنى:** وعلي نحو مباشر تواصل مع المكتب عما حدث وأرسل التلميذ إليه.

٧- **دع التلميذ يعرف أنه قد خاب رجاؤك وأملك:** وأنك محزون لأن أفعاله قد أدت إلى هذا الموقف.

٨- **عبر عن توقعك بأن التلميذ سوف يسلك سلوكا أفضل في المستقبل:** ذكر التلميذ، بأنه على الرغم من أنك لا توافق على أفعاله ولا تحب أن ترسله أو أي تلميذ آخر إلى المكتب، بأنك تحبه وأنه سوف يختار اختياراً أفضل في المرة التالية. أيضًا أخبره أنك موجود لمساندته والعمل معه في حل هذه المسائل في المستقبل.

وبالإضافة إلى اتباعك هذه الخطوات حين تصحح تلميذا، من المهم أن تظل محافظا على بعض المدركات الفلسفية المفتاحية في عقلك. أولا وقبل كل شيء تذكر أن تصحح التلميذ في موقع أو مكان خاص. وعلي الرغم من أنه ليس في الإمكان دائمًا أن تبعد التلميذ من حجرة الدراسة، اعمل أفضل ما عندك لتمنع رؤية التلاميذ الآخرين لتأديبك للتلميذ. فالتصحيح العلني قد ينمي مشاعر الغضب والخجل والمرارة. وقد تصبح أيضًا مشهداً جانبيًا للتلاميذ الآخرين. وحين تنفذ عقابا، ينبغي أن تسأل نفسك.. كيف أريد أن أؤدب أطفالي وأبنائي في نفس الموقف؟ إن الإجابة عن هذا السؤال سوف تساعد على معاملة التلميذ بعناية ورعاية

واحترام. وأخيرا، تذكر أن تظل هادئا وأن تتجنب الإحباط. إن أسوأ شيء تستطيع عمله أن تنفذ عقابا وأنت غاضب ومستاء، إن هذا قد يؤدي إلى أفعال تأسف عليها من جانبك، وإذا كانت هناك ضرورة بسبب انفعالك، فامنح نفسك فترة لتهدأ وتتمالك نفسك قبل أن تتدخل مع التلميذ. والشكل (٤-١) يراجع الاعتبارات الفلسفية الأساسية في تصحيح التلاميذ.

شكل (٤-١)

المدركات الفلسفية المفتاحية اللازمة عند تصحيح التلاميذ

- صحح في موقع خاص.
- عامل التلاميذ كما تعامل أطفالك.
- ابق هادئًا.
- تجنب الإحباط.

ومن المهم أن تتبع خطوات معينة بعد تأديب تلميذ. وهذه الخطوات واردة في الشكل (٥-١).

شكل (٥-١)

خطوات تتبع بعد تأديب تلميذ

- المس القاعدة مع التلميذ.
- اعترف بنجاحات ما بعد التأديب.
- لا تستسلم وتكف عن المحاولة بسرعة كبيرة.

دعنا نعود إلى مثال هنا، حيث حُوِّل إلى المكتب لأنه ضرب سامي. وفيما يأتي بعض الأفعال التي تستطيع القيام بها:

١- **المس القاعدة مع التلميذ:** أي تابع مع «هنا» بعد العقوبة، لتراجع وتتبين كيف يتصرف، ببساطة اتصل به.



٢- اعترف بالنجاحات التي تحققت بعد التأديب: في المرة التالية التي يواجه «هنا» صعوبة مع تلميذ يعالج الموقف على نحو أكثر ملاءمة مثل التلفظ بالضيق بدلا من استخدام قبضته، تأكد من أن تقدر سلوكه وتثني عليه لأنه قام بالاختيار الصحيح.

٣- لا تستسلم بسرعة كبيرة وتتخلى عن الموضوع: لا تنس أن بعض التلاميذ يستجيبون على نحو سلبي للانتباه والاهتمام الموجب. في مثل هذه الحالات، قد يبدو أن التلميذ لا يريد انتباها موجبا. وأن ما يحدث فيما يبدو هو تغير تدريجي في مفهوم الذات لدي التلميذ.

تذكر أن التلاميذ سوف يتذكرون كيف أشعرتهم بعد أن نسوا العاقبة بفترة طويلة التي جنوها نتيجة لأفعالهم.

وحين يتعود التلاميذ أن يقعوا في مشكلات وأن يحصلوا على التفات وانتباه سلبي. فإن كسر هذه الحلقة أو الدورة يتطلب بعض الوقت. وكثيرا ما يكون ذلك مسألة وقت قبل أن يبدأ التلميذ في إظهار الآثار الإيجابية لهذا الانتباه؛ ولهذا لا ينبغي أن تستسلم أو تيأس وتكف عن العمل.

تنمية الكبرياء والاعتداد بالنفس بحجرة الدراسة:

إذا طبق هذا المبدأ بفاعلية فإن الكبرياء يمكن أن يكون قوة بالغة التأثير في تنمية علاقات إيجابية بين المدرس والتلميذ (Kerman et al., 1980) وفي كثير من حجرات الدراسة يتباهي التلاميذ بحقيقة أنهم يسلكون ويحصلون عند مستوى عال وفي حجرات دراسية أخرى ينمو نمط مختلف من الشهرة وذلك حين يرون أنفسهم أسوأ ما يكون عليه التلاميذ، والفخار الذي ينميه التلاميذ يساعد في تشكيل هوياتهم وهذه بدورها تشكل سلوكياتهم. وحين تدرك نجاحات التلميذ، فإنه يقل احتمال تنمية الفخار السيء. ويزداد احتمال تنمية فخار موجب. وأنت كمدرس لحجرة الدراسة، ينبغي أن يكون هدفك أن تساعد التلاميذ على أن يشعروا بالفخر

شكل (٦-١)

استراتيجيات لتنمية فخر إيجابي بحجرة الدراسة

- اعرض عمل التلميذ.
- عزز إيجابيا التلاميذ لفظيا.
- اعرض إنجازات الصف.
- تحدث عن إنجازات جميع تلاميذك.
- كن مخلصا بفخرك بتلاميذك.
- ابحث عن الفرص التي تتيح لتلاميذك أن يفخروا في جميع المجالات.
- نَمِّ فخاراً أبويا بإنجازات التلميذ.
- نَمِّ فخارا بالتحسن بالإضافة إلى الفخار بالامتياز.

في إنجازاتهم وأنماطهم السلوكية الموجبة وليس في سلوكياتهم السلبية. والشكل (٦-١) يثبت قائمة ببعض الاستراتيجيات التي تساعدك على تحقيق هدف هام.

إن عرض التلميذ طريقة جيدة تجعل التلاميذ يعرفون أنك تثمن وتقيم العمل الذي يعملونه، وأنك تفتخر بنتاجات عملهم. والعمل المعروض لا يلزم أن يكون متقنًا دائمًا. ينبغي أن تظهر قطاعا عريضا من إنتاج التلاميذ في صفك. إن وضع عمل التلاميذ ذوي التاريخ في التحصيل المنخفض على سبورة كثيرا ما يساعدهم على بناء تقديرهم لذاتهم وفخرهم ويشجعهم على أن يعملوا على نحو أفضل في المستقبل. وعرض العمل في المبنى كله وفي الأورقة، وفي المكتب، وفي غير ذلك من الأماكن العامة يمكن أن يصنع الكثير في تنمية مستويات موجبة من فخر التلميذ. وهذا الأثر يصبح أقوي حين تدع الصف يعرف أنك تريد الآخرين أن يروا العمل العظيم الذي يقومون به. كمثال لهذا:

فإن هذا يعني عرض جميع مشروعات العلوم التي قام بها تلاميذك في المكتبة وأن تخبر فصلك بذلك: «لقد قمتم بعمل عظيم في مشروعات العلوم، بما في ذلك تحديد المشكلة والفرض وكتابة الخطوات التي اتبعت بوضوح، ثم التوصل إلى

نتائج أنا فخور بكم جميعًا، بحيث أريد لجميع المدرسة أن تري عملكم النموذجي. وهذا هو السبب الذي جعلني أضع جميع المشروعات وأعرضها في المكتبة».

عزز التلاميذ تعزيزاً إيجابيًا لفظيًا على أساس منتظم. أخبر تلاميذك حين تكون مسروراً من سلوكهم. دعهم يعرفون أنك مندهش حين يفهمون مفهوما صعبا. إن هذه طريقة قوية في تنمية الافتخار الموجب.

سل أعضاء هيئة التدريس الآخرين علنًا أن يزوروا حجرة الدراسة بحيث يرون «إنجازات صفك المحددة»، مثل الطريقة التي يستجيبون بها لتعليمك، وكمثال اعرض إنجازات الصف. وعلي أية حال، كن حريصًا على أن تتحدث عن إنجازات جميع التلاميذ، حين تستخدم هذه الاستراتيجية بدلا من إنجازات تلاميذ القمة وحدهم، وإلا فإن هذه الاستراتيجية سوف تعود بالضرر عليك.

وهناك فرص كثيرة لكي تنمي الافتخار في جميع المجالات. بأن تعترف علنًا بالتقديرات العالية على الاختبار، وبالتصرفات الكريمة العطوفة، وبالمواظبة الإيجابية، وبالإنجازات في الرياضة البدنية. ويمكن أن تمد وتوسع الافتخار بالصف بأن تنمي افتخارا والديا بإنجازات التلميذ، وذلك بأن توفر فرصًا للآباء ليراجعوا عمل التلميذ في نشرات الأخبار المدرسية وأثناء وقائع العودة إلى المدرسة، وفي لقاءات الآباء. دع الآباء يعرفون معدلات الانتظام العالية، وتقديرات الاختبارات المرتفعة ونسب الواجبات المنزلية والتعيينات التي تتم وتنجز. وبهذه الطريقة تشجع الآباء لكي يكونوا شركاء لك في تنمية أداة قوية للعلاقة الموجبة.

تذكر أن الافتخار لا يتطلب بالضرورة تحقيق الامتياز. فالافتخار بالتحسن نمط هام من الفخار الذي ينمي ويغذي. وتقديرات الاختبار والواجبات المنزلية اليومية التي تعكس تحسنا من (د إلى ج) والواجبات التي تُسلَّم في ميعادها أمثلة للفرص العظيمة المتاحة لك لتعترف بنجاح التلميذ، ولبناء افتخاره واعتزازه بنفسه.

«حين تولي Kelly وهو مدرس جديد الصف السادس الابتدائي في مدرسة ابتدائية كبيرة، استخدم مجموعة من هذه المداخل لبناء الفخار عند التلاميذ. وكان الصف قد تخلص من مدرسين سابقين وكانا يشيعان أنه أسوأ فصل بالمدرسة.

وقد عمل Kelly على نحو تدريجي لبناء الفخر والاعتزاز بالنفس مع الفصل إلى جانب تدريس قواعد واضحة التحديد للسلوكيات المناسبة، وعواقب قوية للسلوكيات السلبية. وبينما يمارس السير في الأورقة، والانتقال بين الأنشطة مع الصف على نحو مناسب، كان يدعو الناظر والمدرسين الآخرين ويقول: «أريدكم فقط أن تروا العمل العظيم الذي يقوم به فصلي، ومدي فخاري بالطريقة المحترمة الهادئة التي يسيرون فيها في الأروقة». وبعد أن عمل مع التلاميذ على الطريقة التي يريدهم أن يستجيبوا بها حين يعطي إشارته، كان مرة أخرى يدعو المدرسين والعاملين الآخرين إلى الحجرة ويقول: انظروا كيف يستجيب فصلي لإشارتي بسرعة وهدوء «لقد تحسنوا حقًا. أليسوا عظماء». وبالإضافة إلى ذلك كان يخبر تلاميذه على نحو منتظم، أنه لا يريد أن ينتظر لكي يجئ إلى المدرسة كل يوم لأن العمل معهم ممتع جدًا، ولأنه فخور جدًا بتحسن سلوكياتهم وأكاديمياتهم. وهذا التركيز المستمر على بناء فخار صفي إيجابي غير تدريجيًا شهرة الصف الذي كان تنويها بسلوكياتهم السلبية إلى فخار بثقافة جديدة للسلوكيات الموجبة.

وهذه بعض الطرق التي تستطيع أن تستخدمها لتنمية فخار التلميذ فرديًا وجمعيًا. وهذا بدوره سوف يساعد على بناء علاقات موجبة مع تلاميذك. وثمت عنصر مفتاحي في نجاح كيلي وهو: إخلاصه في تصريحاته بالافتخار بتلاميذه. والأطفال لديهم حدس فيما يتعلق بالإخلاص والأمانة، لأن التعليقات غير المخلصة سرعان ما يكون لها مردود ضار.

وأحد التحذيرات لمدرسي المدرسة الثانوية تتعلق بالفخار تتضمن وتتطلب التمييز في الأسلوب الذي ينمي به الفخر عند المستويات المختلفة من التلاميذ. فما يعمل عمله لتلاميذ المدرسة الابتدائية والمتوسطة لا يكون مناسبًا بالضرورة عند مستوي المدرسة الثانوية. ويبرز Sprick (1905) أن استخدام العبارات الهادئة مع تلاميذ المدرسة الثانوية أكثر فعالية من الثناء العاطفي. لأنهم يخجلون، ولا يحبون أن يتميزوا عن أقرانهم ونحن نعتقد أنك تستطيع أن تغرس الفخر في تلاميذك بالمدرسة الثانوية وينبغي أن تفعل ذلك، ولكن استخدام طريقة أكثر خصوصية قد يكون أكثر فعالية.



إظهار الرعاية والاهتمام:

إن إظهـار الرعاية أحـد أقـوي الطرق لبناء العلاقـات القـوية مع تلاميـذك (Karman et al. 1986). وحين توصل وتنقل أفعالك وكلماتك أنك تهتم بتلاميذك بإخلاص، فـيغلب أن يريدوا أن يؤدوا أداء جـيداً لك ويسـتمتـعوا بالحـضور إلى المدرسة. والرعاية والاهتمام تنمي مدخلا وقائيا بالنسبة للنظام؛ لأن التلاميذ الذين يشعـرون بالرعاية يزداد احتـمال إرادتهم إدخال الـسرور عليك، بمسايرة رغـباتك وسياساتك. إنها مـأساة حين يعتقد تلميذ خطأ أن مدرسـه لا يهتم به أو لا يحبه. وفي معظم الحالات يهتم المدرسون ولكنهم يخفقون في القيام بالأشياء التي توصل على نحو مباشر هذه الرسالة القيمـة. والشكل (٧-١) يثبت بعض الاستراتيجيات التي توصل للتلاميذ أنك تهتم بهم وترعاهم.

شكل (٧-١)

استراتيجيات تظهر أنك مهتم بالتلاميذ

- أظهر اهتمامك بحياة التلاميذ الشخصية.
- حيي التلاميذ عند الباب الأمامي وهم يدخلون حجرة الدراسة.
- ترقب وتعاطف مع التلاميذ الذين يظهرون عاطفة قوية.
- استمع بإخلاص لتلاميذك.
- تعاطف مع التلاميذ.

البحث والسؤال عن جوانب من حياة التلاميذ طريقة قوية للتوصل والتواصل مع التلاميذ ينقل لهم أنهم مهمـون وأنك تهتم بهم وترعاهم. وتستطيع أن تفعل ذلك بأن تسأل عن رحلة حديثة، هواية، نشـاط في الألعاب الرياضية. وبعض المدرسين يهتمون بالأحـداث الرياضية ويشاهدونها التي يندمج فيهـا تلاميذهم، وهي طريقة بديعة لإظهار أنك تهـتم بتلاميذك أبعد من حوائط حـجرة الدراسة والحذر في هذا المدخل أن تراعي المسـاواة بحـيث لا يـترتب عـلى ذلك أن يكون لديك تلامـيـذ



مفضلين، وثمت طـريقة مناسبة لعمل هذا، أن تطلب مـن التلاميذ كتـابة يوميات عند بداية - العام حـيث يثبتون قـائمة بما عملوا أثناء العطلة، وما هـي الحيوانات الأليفة لديهم، وما هي الألعاب الرياضية التي استمتعوا بها، وما هواياتهم. وبهذه المعلومات تستطيع أن تبحث عن الفرص لطرح أسئلة، أو تـقديم تعليقات للتلاميذ كأفراد مستخدمًا هذه الحقائق. قد نقول يا سوزان قرأت أن لديك قطة سيامية. وأنا لدي واحدة منها هل لديها أنماط سلوكية ملفتة للنظر؟.

الوقوف بالباب والترحيب بالتلاميذ وهم يدخلون حجرة الدراسـة طريقة سريعة وسهلة لتظهر للتلاميذ أهميتهم وأنك مسرور لرؤيتهم. وهذا الإجراء يساعدك على أن تبدأ اليوم بتفاعل شخصي مع كل تلميذ. وهذا إجراء يتبعه Wong and Wong بطريقة يبدأن بها اليوم والسنة الدراسية بلمسة موجبة.

حين تري التلاميذ وهم يظهرون انفعالات قوية (مثلا حين يكونون سعداء أو غاضبين أو مستثارين) لديك فرصة لتكوين علاقات إيجابية بأن تسألهم ماذا يجري معـهم وماذا يعـملون. وعبارات مـثل «هل أنت على ما يرام؟» «هل أسـتطيع أن أساعد بأي شـيء؟» تجعل التلاميذ يـعرفون أنهم معتنـى بهم ومثمنون ومقـيمون، وملاحظون.

وثمت طريقة قوية توصل مقدار رعايتك واهتمامك بتلاميذك وهي أن تستمع عن قصد وبإخلاص لهم. والمحـافظة على التقاء العيون، وإعادة صيـاغة ما يقوله التلاميـذ يساعدهم على إدراك أنك سمعت ما يقـولون وبالإضافة إلى ذلك، حين تتعاطف مع التلاميذ، يفهمون أنهم موضع تقييم وإدراك وتقدير. وهذا لا يعني أن عليك أن توافق على جميع أفعالهم، ولكنك تجعلهم يعرفون أنك تقدرهم وتتابعهم وتستطيع أن توصل لهم التعاطف بأن تقول لهم أنه على الرغم من أن من الخطأ أن تضرب شخصًا مثلاً، فإنك تفهم الانفعالات التي وراء الواقعة.

وهذه طرق قليلة تستطيع أن تظهرها لتـلاميذك الذين تهتم بهم وتعني بهم. وكما بينا من قبل، لا تنس قط قوة وتأثير الرعاية والاهتمام، والخلاصة أن الرعاية والاهتمـام يبنيان علاقـات موجبـة قوية، وهذه بدورها تساعـد في حل مشكلات النظام في المستقبل.

منع الإحباط والضغط وإنقاصهما:

الإحباط والضغط لا يمكن تجنبهما في مهنة التدريس، وهما عدوان عظيمان لأفضل مقاصدنا. ويكتب Zehn and Kottler (1993) قائمة ببعض الأسباب الخارجية للضغوط التي يتعرض لها «المدرسون مثل التلاميذ ذوي الصعوبات، والآباء الغاضبين، وغيبة الزملاء. ويمكن أن يكون للإحباط تأثير مدمر لعلاقات المدرس بالتلميذ؛ لأنه يؤدي إلى اتخاذ المربين قرارات غير عقلانية. وأنت تعرف عادة متي تصبح محبطًا، وتستطيع أن تحدد وتميز علامات وأعراض الإحباط، وكمربي فإن السؤال ليس هل ستصبح محبطًا أو مضغوطًا، وإنما متى ستتعرض للإحباط وكيف تعالجه.

وعلامات الإحباط والضغط تضم العصبية والقلق واللهاث والميل لاتخاذ قرارات غير عقلانية. أولا، ينبغي أن تكون قادرًا على إدراك المعلومات الشخصية التي تدل على أن الإحباط والضغط ينموان بحيث تستطيع أن تمنع تصاعدهما. وينبغي أن تكون لديك خطة تساعدك على منع الإحباط وإنقاصه حين يحدث وطرق منع إحباطك أو إنقاصه سوف تكون فريدة وشخصية، وما ينفع عند مدرس لا ينفع بالضرورة ولا يكون فعالا عندك. ويظهر الشكل (٨-١) بعض الأساليب التي تستطيع استخدامها لإنقاص الإحباط والضغط.

إن الاستماع إلى موسيقي ناعمة حين تشعر بالإحباط مدخل قد يكون له تأثير مفيد لك ولتلاميذك. وبعض المدرسين يديرون موسيقى هادئة أثناء وقت الدرس المستقل.

عرض الملصقات في الصف للمواقع الجذابة يمكن أن يساعد على الحفاظ على الهدوء وتستطيع أن تعرض صورا للشواطئ الجميلة، والجبال والثلوج تغطيها، والوديان الخضراء، وأماكن التزلج، والجزر الاستوائية لكي تزودك وتلاميذك بفرص عطلات عقلية مصغرة.

لدى بعض المدرسين دروس معينة يستمتعون حقا بتدريسها، وحين تتزايد مشاعر الإحباط والضغط، حاول أن تعدل خطط درسك، وأن تدرس ما يفي بأهداف التلاميذ التعليمية، وتجلب لك أيضًا لذة ومتعة.



شكل (٨-١)

أساليب منع الإحباط والضغط وإنقاصهما

- استمع لموسيقى ناعمة تساعد على الاسترخاء.
- اعرض ملصقات تصور مواقع هادئة.
- عدل خطط درسك.
- خذ تلاميذك لتمشية.
- أطلب من مدرس مجاور أن يهتم بتلميذ مشكل لفترة من الزمن.
- كلف تلاميذك بفترة قراءة مستقلة.
- رتب مكتبك.
- ابحث عن زميل يتابع معك صدق ما تعمل.
- اشترك في واجبات أعضاء هيئة التدريس.
- اشترك مع زملاء في استراتيجيات الإحباط.

أحيانًا مجرد القيام بتمشية قصيرة حول المدرسة يمكن أن يؤدي إلى الاسترخاء، ويؤدي إلى تجنب وتخفيف مشاعر الإحباط والضغط. ويمكن أن يساعد هذا التلميذ في التخفف من الطاقة المحبوسة، وعلي سبيل المثال، قد تكون هناك طريقة لتحقيق تكامل بين المشية والمنهج التعليمي الحالي بتحويلها إلى مشية لمشاهدة الطبيعة، أو مشروع خدمة بيئة (جمع القمامة).

والتلاميذ ذوو الصعوبة قد يكونون سببًا أساسيًا للإحباط، أتح لنفسك الفرصة لطلب المساعدة من مدرس مجاور ليتولي الاهتمام بعملية صعبة لفترة قصيرة. وهذه استراتيجية ينبغي أن يرتب لها مسبقًا، وتتأكد من أن زميلك موافق على هذا الترتيب. وأنك ستقوم بهذا العمل للمدرس الآخر، وهذا الاتفاق طريقة جيدة لاستخدام هذه الاستراتيجية. وتحديد وقت للقراءة المستقلة للتلاميذ، طريقة لتهدئة حجرة الدراسة وتوفر لك فرصة حين تشعر بأن الإحباط قادم.

أحد مصادر الإحباط والضغط بالنسبة لبعض المدرسين المكتب غير المرتب أو الذي يغرق تحت مهام متنوعة غير تامة. وإذا كنت أحد هؤلاء المدرسين، فإن ترتيب المكتب طريقة لإنقاص الإحباط ولترتيب مجال عملك.

وكثيراً ما يختفي الإحباط والضغط حين يعلمك الموجه أو رفاقك أنهم يقدرون عملك. ومعرفة أي الزملاء الذي ينبغي أن تزوره ليساعدك في تصديق عملك أسلوب آخر تستخدمه لخفض مستويات إحباطك وضغطك. والمشاركة في واجبات أعضاء هيئة التدريس يمكن أن تساعد أيضًا لأن الإحباط والضغط كثيرًا ما يحدث حين يشعر مدرس أنه مغرق بالعمل ومتأخر. ينبغي أن تدع زملاءك يعرفون أنك مستعد أن تقوم ببعض واجباتهم، وأن تدعهم ليعملوا نفس الشيء لك. وكذلك مشاركة الآخرين في أفكار أخرى عن أساليب إنقاص الإحباط والضغط طريقة لزيادة حصيلتك من الاستراتيچيات.

ويذكر (Zehm and Kottler ,1990) استراتيچيات إضافية لإنقاص الإحباط والضغط، مثل الحفاظ على دورة حياة صحية بأنماط نوم جيدة، خالية من العقاقير. وهما يدافعان عن التدريب المستمر. ومهام التنمية المهنية مثل تغيير تعيينات التدريس، والإجازة السبتية وتبادل أعضاء هيئة التدريس. والاندماج في تدريس الفريق، والإشراف على طالب معلم، والعودة إلى المدرسة، والقيام بزيارات ميدانية، وقيادة مشروعات بحثية، منح الكتابة والمبادرة في عمل مشروعات تكنولوچية. وبالإضافة إلى ذلك، يقترحان كتابة يوميات كاستراتيچية تأمل تساعد على معالجة الإحباط والضغط.

والخلاصة، أن هناك طرقًا كثيرة تستطيع أن تنمي بها علاقات إيجابية مع التلاميذ في التفاعلات اليومية معهم. وهذا يسهم في توفير بيئة موجبة في حجرة الدراسة، ليس ذلك فحسب، ولكنه يحسن أيضًا جودة الحياة المدرسية لك ولتلاميذك.

وبينما يعتبر بناء العلاقات الموجبة أساسا لنسق قوي في التأديب والضبط، فإن العلاقات وحدها ليست كافية. ومن الأمور الحيوية والحاسمة أيضًا أن تعرف وتحدد بوضوح خصائص السلوك المتوقع، وأن تراقب تلك السلوكيات، وأن تنفذ وتطبق العواقب حين يكون ذلك ضروريًا.

الفصل الثاني

ترسيخ قواعد
واضحة التعريف للسلوكيات الصفية المقبولة

ترسيخ قواعد واضحة التعريف للأنماط السلوكية المقبولة وتدريسها جزء حاسم وحيوي من النظام في حجرة الدراسة، ويشكل ٢٥٪ من الصورة الكلية تقريبًا (انظر الشكل ج١). ولقد توصل Marzano (2003) في ملخص للبحوث التي أجريت على إدارة حجرة الدراسة: «أنه عبر المستويات الصفية المختلفة أن متوسط عدد المخالفات في حجرة الدراسة حيث نفذت وطبقت القواعد والإجراءات بفاعلية أقل بمقدار ٢٨ نقطة مئينية عن متوسط عدد التعطيلات في الفصول التي لم يحدث فيها ذلك بفاعلية.

وينبغي على كل مدرس أن يخصص وقتا لتدريس قواعد واضحة التحديد لسلوك التلميذ المقبول. ولسوء الحظ، فإن كثيرًا من المدرسين يخطئون بإعلانهم هذه القواعد لتلاميذهم بدلاً من تدريسها لهم. والحق، أن التلاميذ لا يتعلمون ما يعلن: إنهم يتعلمون ما يعلم لهم. وإعلان القواعد التي تتعلق بأنماط التلاميذ السلوكية المقبولة ليس له معني أكبر من إعلان - بدلا من تدريس - حقائق الرياضيات، ومن الأمور الهامة والحيوية أن تدرس على نحو نظامي وتنفذ خطة الضبط وقواعد السلوك من اليوم الأول بالمدرسة.

ما الفرق بين خطة الضبط والنظام، وقواعد السلوك؟ يصف Canter and Canter (1997) قواعد السلوك بأنها السياسات والقواعد التي تطبق على حجرة دراسية معنية وعلي المواضع والأحداث في المبنى ككل مثل حضور الاجتماعات، والعمل مع البدلاء، والحصول على مشروعات ، واستخدام مبراة الأقلام. وفي

الفئة التي يطلق عليها «قواعد السلوك» يصف Marzano (2003) كيف يبدأ المدرس اليوم المدرسي أو الحصة وكيف ينهيهما والانتقالات إلى دورات المياه، والقيام بتدريبات إطفاء الحرائق، واستخدام المكتبة، والذهاب إلى إخصائي وتوزيع تجهيزات معينة واستخدامها وخزنها، والقيام بعمل جماعي، والسلوك أثناء العمل على المقاعد، وأثناء الأنشطة التي يقودها المدرس، بما في ذلك ماذا تعمل حين تنهي العمل. وهو يقرر أن الإجراءات الواضحة التحديد والتي تدرس تقلل من مشكلات النظام في جميع المستويات الصفية.

وينبغي أن تأخذ الوقت الذي تحتاجه لتدريس خطة النظام والتأديب، وقواعد السلوك كما تطبق في صفك. وإذا لم تدرس نظاميا ورسميا هذه المفاهيم، سوف يختلط الأمر على التلاميذ وهم يحاولون تحديد السياسات والإجراءات المقبولة في حجرة الدراسة، والتلاميذ الذين تدرس لهم قواعد السلوكيات المقبولة، قد يختبرون المواقف ليتواصلوا إلى أقصي حد يستطيعون أن يمضوا إليه، واستثمار الوقت في تدريس فصلك وخطة النظام وقواعد السلوك والتواصل بشأنها يستحق الجهد، لأنه يسفر في النهاية عن زيادة وقت التعلم لجميع التلاميذ.

خطة النظام Driscipline Plan:

ينبغي أن تضم خطة النظام جميع القواعد لجميع التلاميذ في جميع المواقع. ولا ينبغي أن تكون القائمة طويلة جداً، أي ينبغي أن يكون الحد الأقصي خمس قواعد أو ست. واتباع هذه الخطوات الست سوف يساعدك على تنفيذ خطة نظام فعالة في حجرتك الدراسية.

١- تخير القواعد ذات المغزي المحددة والقابلة للتنفيذ والتأكيد. فإن قواعد مثل «ينبغي أن يكون التلاميذ حسني السلوك في كل الأوقات». و«أن يسلك التلاميذ بمسئولية في جميع الأوقات» غير مناسبتين لأنهما غامضتان وقابلتان لسوء التفسير.

٢- رسخ العواقب التي تطبق على التلاميذ الذين يخفقون في مسايرة خطة النظام.

٣- درس خطة النظام والتأديب للتلاميذ.



٤- ألصق خطة النظام في موضع يسهل رؤيته في حجرة الدراسة.

٥- أوصل خطة النظام للآباء وللناظر.

٦- نفذ خطة النظام بعدالة واتساق ومساواة.

تأكد أن القواعد التي حددتها في خطة النظام والتأديب مناسبة كما هو الحال في الخطوة الأولي السابقة. انظر إلى القواعد الآتية وتبين مدي صعوبة تنفيذها:

* أن تكون جيدًا في جميع الأوقات.
* أن تسلك سلوكًا ناضجًا.
* أن تتصرف على نحو سليم.
* أن تكون عطوفًا رحيمًا.

وبينما تنطبق هذه القواعد على جميع التلاميذ في جميع المواقع، صيغت بأسلوب عام بحيث يمكن تفسيرها تفسيرًا مختلفًا من قبل التلاميذ المختلفين. ويقابل هذا قواعد في القائمة التالية وهي تنطبق على جميع التلاميذ في جميع المواقع، ليس ذلك فحسب، بل إنها محددة تحديدًا كافيًا لكي يفهمها جميع التلاميذ.

* اتبع توجيهات المدرس.
* اتبع جميع قواعد السلوك.
* تحدث بصوت خفيض.
* احرص على أن تبقي يديك لنفسك.

وعلي الرغم من أن هذه القواعد أكثر تحديدًا، فإنها ما تزال في حاجة إلى بعض الألفاظ التي تحددها على نحو أفضل. ماذا «نقصد يتحدث بصوت خفيض أو بهدوء» اطلب من التلاميذ أن يعرضوا ويظهروا فهمهم للعبارة إن هذا هام على وجه الخصوص عند مستويات الصفوف الابتدائية والنقطة هنا أن تستخدم كلمات قابلة لتفسيرات قليلة بقدر الإمكان، وعند الضرورة أن تدرس بالضبط المقصود بهذه القواعد بحيث يتضح لكل واحد ما يتوقع منه في حجرة الدراسة.



قواعد السلوك Rules of Conduct:

ينبغي أن تكون قواعدك للسلوك واضحة بحيث يعرف التلاميذ ما هي المعايير السلوكية المحددة للمواقع المختلفة في حجرة الدراسة وفي المبنى وللأنشطة. ويوصي Canter and Canter (1997) بأن هناك ثلاث فئات لقواعد السلوك: **القواعد الأكاديمية، وقواعد حجرة الدراسة، وقواعد الموقف الخاص.**

وقواعد السلوك الأكاديمي تصف سلوكيات محددة متوقعة أثناء الأنشطة الأكاديمية. وهذه قد تضم قواعد تتعلق بما يأتي:

* توقعات المشاركة في المناقشات الصفية.
* توقعات بالنسبة لأنشطة العمل على المقاعد.
* ما ينبغي أن يحضره التلاميذ إلى الصف لكي يكونوا مستعدين.
* كيف تسعى للحصول على مساعدة المدرس.
* متي وأين وكيف تسلم العمل الذي تم واكتمل.

وبدلا من لصق وتعليق قواعد السلوك الأكاديمي، ينبغي أن تدرسها لتلاميذك في سياق مواقف أكاديمية محددة. وعلي سبيل المثال. حين تدير مناقشات صفية، ينبغي أن تدرس التلاميذ أنك تتوقع منهم أن يرفعوا أيديهم وأن ينادي عليهم لكي يشتركوا في المناقشة وأنك تتوقع أن يشارك كل فرد وأن يستمع التلاميذ بانتباه لأفكار الآخرين وآرائهم وباحترام.

وحين تدرس التوقعات لأنشطة العمل على المقعد، تستطيع أن تدرس التلاميذ كيف يحصلون على المساعدة إذا احتاجوها، ومتي وكيف يحصلون على المواد الضرورية وكيف يشحذون أقلامهم وماذا يعملون بعد إكمال عملهم. وتستطيع في تدريب تلاميذك عن كيف يجيئون إلى الصف مستعدين للعمل، أن تدرسهم لكي يحضروا الكتب التي يحتاجون إليها بالنسبة لموضوع معين، وأقلام رصاص أو أقلام حبر، وورق أو مذكرة، وأي تجهيزات خاصة مثل الحاسبات ويحتاج كل مدرس أن يحدد ما يحتاجه التلاميذ - مواد وعناصر كالحاسبات

ويحتاج كل مـدرس أن يحدد البنود التي يتطلبها التلاميذ لكي يكونوا جاهزين في صفـه، وأنه ينبغي أن يدرس التلاميذ ليحضروا هذه الأدوات على أساس متسق بحيث يكونوا جاهزين مع أقل عدد من التعطيلات للتعليم.

وثمت عنصر آخر ينبغي أن تدرسه للتلاميذ في القواعد الأكاديمية للسلوك، وهو كيف يحصلون على مساعدتك. وقد يتباين هذا ويعتمد على حالة ومكان التقسيم إلى مجموعات في حجرة دراستك، فقواعد السعي إلى مساعدتك يحتمل أن تكون مختلفة إذا كنت تعمل مع مجموعات صغيرة من التلاميذ، عما إذا كان جميع التلاميذ يعملون عملا مستقلاً أو يعملون في مجموعات تعاونية. وقد تتوقع منهم في بعض المواقف أن يسأل تلميذ تلميذًا آخر قبل أن يجيء إليك طلبًا للمساعدة. وقد يتطلب استخدامهم لاستراتيجيات أخرى مثل طلب المساعدة من القاموس أو أن يخمنوا أفضل تخمين دون مساعدة. وقد تتطلب مواقف مختلفة أن يجيئوا إلى مكتبك، أو يرفعوا أيديهم، أو يستخدموا بطاقة «مساعدة» للإشارة إلى أنهم يحتاجون عونًا. والنقطة هي أنه ينبغي أن تدرس بوضوح توقعاتك في سياق المواقف الأكاديمية المختلفة، ويتوقف هذا على الموقف الأكاديمي الخاص، أو ما تحدده مما يساعد التلميذ الفرد، وألا تتدخل مع تعلم التلاميذ الآخرين وتعطله.

وثمت قاعدة أكاديمية أخرى للسلوك وهي متى وأين وكيف تسلم عملاً أتممته، وهي قاعدة ينبغي أن تُدَرِّسها لتلاميذك إذا كنت تريد لتلاميذك أن يسلموا الواجب المنزلي والتعيينات بوضعها في سلة الواجبات في بداية الحصة قبل أن يجلسوا، من المهم أن تدرسهم ذلك وأن تعزز على نحو متسق التلاميذ الذين يعملون هذا على نحو صحيح. وإذا كان التلاميذ يعملون عملاً مستقلاً على مقاعدهم وتريدهم أن ينتظروا حتى يدق الجرس لتسليم عملهم إليك، وهم في طريقهم إلى الباب. تحتاج أن تدرس لهم ذلك. وما تريد منهم عمله، في العمل الذي أتموه ليس بأهمية تدريسهم ما تريده في سياق موقف معين. مرة أخرى نحن نؤكد على تعلم التلاميذ ما يُعَلَّم ويدرس لهم وليس ببساطة ما تعلنه على أسماعهم.

والشكل (١-٢) مثال لقواعد أكاديمية للسلوك قد تريد أن تضمنها في حجرتك الدراسية:

شكل (١-٢)

القواعد الأكاديمية للسلوك

المناقشات الصفية:

- ارفع يدك.
- انتظر حتي ينادي عليك.
- استمع بانتباه واحترام.
- كل فرد عليه أن يشارك.

أنشطة العمل على المقعد:

- ارفع بطاقة المساعدة إذا احتجتهما.
- نظف مكتبك من المواد التي لا تحتاجها.
- استخدم أقلامك عند دخولك حجرة الدراسة.
- اقرا كتابا بعد أن تتم عملك.

المجيء إلى الصف مستعداً:

- احضر الكتب التي تحتاجها لدراسة المادة.
- احضر الأقلام الرصاص والأقلام.
- احضر الورق ودفتر الملاحظات والآلة الحاسبة.

كيف تبحث عن المساعدة:

- ارفع بطاقة مساعدة أثناء العمل المستقل.
- اسأل جارك أثناء مجموعة القراءة طلبا للمساعدة.

العمل المنجز:

- ضعه في السلة التي حددها المدرس.

الواجب المنزلي:

- ضعه في السلة المحددة عند دخولك حجرة الدراسة عند بداية الدرس.

قواعد السلوك في حجـرة الدراسة تحدد السلوكيات المعينة المتـوقعة أثناء كون التلاميذ في حجرة الدراسة والإجراءات التي على التلاميذ اتباعها.

وهي تتضمن توقعات عن الأنواع الآتية من الأنشطة:

* متى تستخدم المبراة.
* كيف ومتى وأين يحصل على شربة ماء.
* كيف تدخل حجرة الدراسة وتخرج منها.
* كيف تستجيب لإشارة المدرس.
* متى يعتبر التلميذ متأخرا؟

مرة أخرى بدلا من لصـق هذه القواعد، ينبغي أن تدرسـها في اليوم الأول بالمدرسة، وتعيد تدريسها حـسب الضرورة، ومن الأمور الحيوية أن يكون تعليمك محدداً فيما يتصل بتوقعاتك وأن تجـعل التلاميذ مسئولين على نحو متسق عن هذه التوقعات.

وقد تتـيح للتلامـيذ أن يستـخدموا مـبراة الأقلام عند بـداية اليوم المدرسي فحسب، وأثناء العـمل المستقل على المقعد بحـيث لا يعطل التعليم. ونفس الشيء قـد ينطبق حين تريد من التـلامـيذ أن يـحصلوا علـى شربة مـاء. ويتـوقع بعض المدرسين ويدرسـون تلاميـذهم طرقًا مـعينة للدخـول إلى حجـرة الدراسة، مـثل الاصطفاف عند الباب قبل السماح لهم بالدخول. وحين يدخل التلاميذ، قد تتوقع منهم الذهاب مباشرة إلى مـقاعدهم والعمل في التعييـنات المكتوبة على السبورة. ويصر كـثيـر من المدرسين في نهاية الدرس، علـى أن الجرس لا يسمح لهـم بترك الفصل، وإنما المدرس هو الذي يسـمح. ولكي يتم هذا بطريقة منظمة، قـد يسمح للتلاميذ بالمغادرة صفًا بعد الآخر مع انتظار المدرس حتي يستعد الصف كله ويهدأ قبل أن يسمح له.

وفيمـا يتعلق بإشارة المدرس من الضروري أن يعرف التلامـيذ الإشارة، وأن ينتبه التلاميذ للمدرس مباشرة عند تقديم الإشارة وأن ينتظر المدرس حتى يلتزم كل

تلميذ بالإشارة قبل الاستمرار. وأخيراً، ينبغي أن يدرس المدرسون المعنى الذي يقصدونه بالتلميذ المتأخر أو البطيء وما إذا كان يبدأ مباشرة بعد أن يدق الجرس أو حتي بعد دقيقة من دق الجرس.

ومرة أخرى، نحن نري أن تأخذ بتلك الإجراءات المعينة بالنسبة لقواعدك السلوكية في حجرتك الدراسية، ولكنك تقرر ما هي قواعدك، ثم تدرسها لتلاميذك وتعززهم. والشكل (٢-٢) يثبت أمثلة لقواعد السلوك في حجرة الدراسة.

شكل (٢-٢)

القواعد الأكاديمية للسلوك

مبراة القلم:

- استخدمها قبل جرس التأخر.

شرب الماء:

- احصل عليه قبل الجرس المتأخر.

دخول حجرة الدراسة:

- اصطف عند الباب، وانتظر حتي يسمح لك المدرس بالدخول في حجرة الدراسة.

الخروج من حجرة الدراسة:

- رتب درجك أو مكتبك.
- اجلس بهدوء.
- تابع المدرس بنظرك.
- انتظر السماح لك بالخروج من المدرس.

الاستجابة لإشارة المدرس:

- يحافظ على يديه مشبكتين.
- يجلس بهدوء.
- ينبغي أن يبقى التلميذ عينيه على المدرس.

الوصول إلى الفصل:

- ابق على مقعدك حتى قبيل دق الجرس المتأخر.



وتحدد قـواعد الموقف الخاص السلوكـيات المتوقعـة حين يشارك التلامـيذ في الأنشطة الخاصة. وهي تتضمن قواعد عن الإجراءات الآتية:

* كيف تذهب إلى المكتبة أو الجمنازيم.
* كيف تعمل مع البدائل من المدرسين.
* كيف تستجيب لتدريبات إطفاء الحريق.

قد يتوقع من التـلاميذ الذين يذهبون إلى المكتبة أو الجـمنازيم اتباع إجراءات انصراف تشبه تلك التي تتبع في نهاية اليـوم. ينتظر التلاميذ المدرس بحيث يصفهم بدلاً من الجري إلى الباب حين يدق الجرس. ويدرس كـثير من المدرسين تلاميذهم أن جمـيع القواعـد التي تطبق في وجود المدرس تبـقى سارية المفـعول حين يكون مدرس بديل في حجـرة الدراسة. وكمساعـدة إضافية، قد تكون العـقوبات لسوء سلوك التلميذ أشـد حين يكون مدرس بديل مسئـولا عنهم. وحين تدرس تلاميذك كيف يستـجيبون للتدريب على إطفاء الحـرائق، قد يجعلهم يتوقفون عـما يعملونه مبـاشرة، وأن يصطفـوا بسرعـة وبهدوء في المنطقـة المحددة، وأن ينتظـروا بهدوء التعليمات.

ويبين الشكل (٣-٢) أمـثلة لقواعـد السلوك للموقف الخـاص التي يمكن أن تأخذ بها وتراعيها في حجرتك الدراسية.

وأيًا كان قرارك فيما يتصل بقواعد السلوك، فإنه ثمت خمس خطوات ينبغي اتباعها لترسيخ هذه القواعد:

١- حدد قواعد السلوك لكل فئة من المواقف.

٢- درس قواعد السلوك.

٣- علق ملصقات بقواعد السلوك.

٤- وصل قواعد السلوك إلى الآباء وإلي الناظر.

٥- عزز قواعد الـسلوك باستخدام العواقب المحددة والمخـصصة في خطتك للنظام والتأديب.



شكل (٣-٢)

قواعد سلوكية للموقف الخاص

الذهاب إلى المكتبة، الجمنازيوم، الغداء، أو إلى إخصائي:

- **انتظر حتى يأذن لك المدرس.**
- **سر بهدوء وسرعة لتصطف.**
- **انتظر هادئًا صامتًا.**

المدرسون البدائل:

- **جميع قواعد حجرة الدراسة والمبني المدرسي تطبق مع البدلاء.**

تدريبات الحريق:

- **توقف عما تعمل مباشرة.**
- **كن هادئًا.**
- **سر بهدوء وبسرعة إلى المنطقة أو المكان المحدد.**
- **انتظر تعليمات المدرس.**

جليلة مدرسة صف أول. وهي تعتقد على نحو جازم أن التلاميذ يحتاجون أن يتبعوا قواعد راضحة التحديد للأنماط السلوكية المقبولة وكيف يستجيبون لها، وما هي المواد والأدوات التي يجيئون بها إلى الصف كل يوم، وكيف يسمح لهم بالخروج منه، وأين يضعون أعمالهم ومتي ويشحذون أقلامهم. وكيف يحصلون على مساعدة المدرس. وهي لا تدرس هذه القواعد لـلتلاميذ، ولكنهم خلال اليوم يمارسون هذه القواعد، ولقد لصقتها بوضوح بحيث تكون مرئية على جدران حجرة الدراسة وقد علمت وعرفت أنها ينبغي أن تنفق على الأقل الأسبوعين الأولين من السنة المدرسية تدرس هذه القواعد وتمارسها مع تلاميذها حتى تصبح مسايرتهم لها أتوماتيكية. وبالإضافة إلى ذلك تواصلت وأوصلت جميع قواعد حجرة الدراسة إلى الناظر وإلى الآباء في خطاب أرسلته إلى البيت قبل اليوم الأول بالمدرسة. وفي هذا الخطاب، أثبتت رقم تليفونها وأفضل الأوقات لاتصال الآباء بها إذا كان لديهم أي أسئلة وراجعت عواقب مخالفة التلاميذ لاتباع قواعد حجرة الدراسة والمكافآت التي يحصل عليها من يتبع القواعد.

تدريس خطة النظام والتأديب وقواعد السلوك:

تذكر أن الوقت الذي تقضيه في تدريس خطة النظام وقواعدك السلوكية استثمار وأن له عوائد هائلة في زيادة التعلم. وزيادة سلوك التلميذ واندماجه في المهمة، وزيادة الرضا عن العمل بالنسبة لك. وهذا مفهوم هام جدًا، وأن كثيرًا من المدرسين لا ينفقون الوقت المناسب في تناول هذا الموضوع وقد يرجع ذلك إلى مفاهيم خاطئة لدي كثير من المدرسين عن خطة النظام والتأديب وقواعدها وكما يبرز Jones (1987):

* ينبغي أن يعرف الأطفال القواعد فحسب.
* تحتاج هذه القواعد الإعلان عنها فحسب.
* ثمة حاجة لتدريس القواعد في بداية العام فقط.
* الأطفال يضيقون بالوقت الذي ينفق في تدريس القواعد وتأكيدها.

والحقيقة هي أنك لو لم تدرس القواعد لن يعرف تلاميذك ما هذه القواعد، وسوف يحاولون اختبارها بالمخالفة. وكذلك مع البدء مبكرًا، يتعلم التلاميذ ما يدرس لهم، وليس ما يعلن عنه. وهذا يتطلب أن تكون العملية مستمرة، وأن تدرس القواعد ويعاد تدريسها حسب الحاجة، وليس عند بداية السنة فحسب وأخيرًا. لا يضيق التلاميذ بسبب الوقت الذي ينفق في هذه العملية. إنهم يحتاجون ويريدون بنية ونظامًا، وهذه البنية مطلوبة لكي توفر لهم تعليمًا جيدًا.

وينبغي أن تتبع الخطوات الست الآتية حين تدرس خطة النظام والتأديب أو قواعد السلوك:

١- **ابدأ بالتهيئة**: ابدأ الدرس بأن تخبر التلاميذ بوضوح بما سيتعلمون ولماذا هو مهم.

٢- **اشرح منطق كل قاعدة وأساسها العقلاني**: يميل التلاميذ إلى مساندة السياسات المنطقية وذات المعنى والمعقولة، لا تسلم بأن التلاميذ يفهمون المنطق وراء كل قاعدة. وبدلاً من ذلك اشرح الأساس العقلاني لكل قاعدة وسبب أهميتها.

٣- **نمذج السلوك المتوقع:** أفضل الدروس تتضمن أمثلة معينة للمفاهيم التي تدرس، وحين تدرس النظام وقواعد السلوك، ينبغي أن تعرض نماذج وأمثلة بالضبط لما تتوقعه.

٤- **أتح المجال للأسئلة والإجابات:** شجع تلاميذك على طرح أسئلة لتتأكد أنهم يفهمون المفاهيم التي تدرس.

٥- **وجه التلاميذ لإظهار فهمهم:** بعد أن تدرس خطة النظام وقواعد السلوك، ينبغي أن تطلب من التلاميذ أن يظهروا فهمهم للمفاهيم. وينبغي أن يكون مطلوبًا منهم ممارسة القواعد على نحو متكرر حتي يكون من الواضح أنهم استوعبوها.

٦- أعد تدريس خطة النظام وقواعد السلوك: وحين يصبح واضحًا في أي وقت أن التلاميذ لا يتمسكون بخطة النظام ولا بقواعد السلوك ينبغي ألا تتردد في إعادة تدريس كل مفهوم عن مفاهيمها.

طايل مدرس جديد للصف الخامس. وهو يفهم أنه يحتاج إلى أن يكون واضحًا جدًا مع تلاميذه فيما يتعلق بما يتوقعه منهم وأن يشرح الأساس العقلاني لتوقعاته. وإحدي قواعده بالنسبة لتلاميذه أن يمشوا بهدوء وباحترام في أروقة المدرسة عند الانتقال من حجرة الدراسة إلى الأجزاء الأخرى بالمدرسة، مثل التحرك للغداء، ولقاعة الاجتماعات أو إلى المكتبة. وفي اليوم الأول من المدرسة يشرح أن الصف سيتلقي تعليمات لا عن حجرة الدراسة فحسب، بل وكذلك عن أجزاء كثيرة مختلفة من المبنى المدرسي. ولقد مضى ليوضح للصف أنه كلما كانوا أقدم في المستوى الصفي في المبنى المدرسي، كانوا مسئولين عن نمذجة السلوك المناسب للتلاميذ الآخرين وبالإضافة إلى ذلك يخبرهم أنه يثق فيهم وفخور بهم، ويعرف أنهم سوف يكونون مثالاً لامعًا للمدرسة ككل، ويمضي ليشرح لهم أنهم حين يتحركون من مكان لآخر فهناك إمكانية أن تتعرض الفصول الأخرى للتعطيل، وللاضطراب، إذا كان التلاميذ الذين يسيرون في الأروقة محدثين صخبا وجلبة وغير مراعين للآخرين. وهو يتوقع من التلاميذ أن يسيروا في صف مستقيم في الجانب الأيمن من الرواق، وأن يكونوا صامتين تمامًا. حين يمشون وأن تكون



أيديهم ملاصقة لأجسامهم. وقد قام يعرض بيانًا لما يعنيه مستخدمًا تلميذين علمهم تعليمًا مسبقًا. ثم جعل الصف يمارس هذا عدة مرات خلال اليوم.

وثمت طريقة ممتازة لتري مدي فهم التلاميذ لخطتك في النظام ولقواعد السلوك أن تطبق عليهم اختبارًا تحريريًا. ويشجع Thompson 1998 المدرسين على أن يطبقوا اختبارًا على التلاميذ يتطلب منهم الإجابة عن الأسئلة التي تتعلق بالنظام في حجرة الدراسة وبقواعد السلوك. الشكل (٤-٢) يظهر بعض الأسئلة التي قد يريد المدرسون أن يضعوها في الاختبار.

شكل (٤-٢)

اختبار خطة في النظام

- اكتب قائمة بالأشياء التي تعملها حين تسمع «انتبه» من فضلك.
- اكتب قائمة بالإجراءات التي ينبغي أن تتبعها قبل استخدام الحمام.
- اكتب قائمة بشيئين ينبغي أن تعملهما لكي تتجنب التأخر.
- ما هي البنود الأربعة التي عليك أن تجلبها إلى الصف دائمًا.
- اكتب الوقتين اللذين يسمح لك فيهما أن تذهب إلى خزانتك.

إن إعداد وتدريس قواعد واضحة التحديد فيما يتعلق بالأنماط السلوكية المقبولة، مكون هام من خطة النظام. وحين يتم عمل هذا بفاعلية، ومراقبته عن كثب، يندر أن تحتاج إلى استخدام العواقب.



الفصل الثالث

ممارسة مهارات المراقبة

إن تنمية مهارات المراقبة أمر جوهري لنجاح خطتك للنظام في الفصل. وقدرتك على مراقبة سلوكيات تلاميذك بفاعلية أحد أقوي أدوات التأديب المتاحة لك، كما أنها أفضل طريقة لمنع مشكلات النظام في حجرة الدراسة من الحدوث والتفاقم. ومهارات المراقبة القوية سوف تمكنك من أن توصل لتلاميذك أنك على وعي بما يعملونه، وأن أي سلوك غير مناسب يتطلب التوقف على الفور، وأن تعمل هذا بأسلوب لا يعوق تعليمك أو يعطله. وكذلك، فإن الاستخدام المناسب لمهارات المراقبة يزيد التغيرات الإيجابية في سلوكيات التلاميذ، بينما يسمح لهم بالحفاظ على كرامتهم.

وكما هو موضح في الشكل (ج ١) فإن مهارات المراقبة تشكل حوالي ٢٥٪ من خطة النظام الفعالة. ومع توافر علاقات إيجابية بين المدرس والتلميذ، وترسيخ قواعد واضحة لسلوكيات التلاميذ المقبولة، يصبح استخدام مهارات المراقبة استراتيجية نشطة يمكن أن تمنع تصاعد أنماط السلوك السيئة لدي التلاميذ إلى الدرجة التي تصبح عندها العواقب التأديبية ضرورية.

ويلخص Jones (1987) نتائج آلاف من الملاحظات في حجرة الدراسة حيث تم إحصاء التدخلات التأديبية أو التنظيمية مع التلاميذ. وتظهر النتائج أنه يبدو أن المدرسين يتدخلون مع التلاميذ نتيجة للعراك أو انتهاك حرمة المقدسات. وفي الحق أن هذا المؤلف يقرر أنه إذا كان كل ما يحتاجه المدرسون هو أن يتدخلوا في نظام حجرة الدراسة ليعالجوا العراك والهرطقة، فإنهم سوف ينفقون وقتًا قليلاً جدًا في

الضبط وتحقيق النظام، لقد بينت دراسته أن ٩٥٪ من تدخلات المدرسين تضمنت مسائل تتعلق بتحدث التلميذ في غير دوره في حجرة الدراسة وفي أنماط سلوكية بعيدة عن المقاعد. ولقد انتهي إلى نتائج هي أن ثمة ثلاثة أسباب رئيسية لترك التلاميذ لمقاعدهم، أو للتحدث على نحو غير سليم في حجرة الدراسة وهي:

- يعتقد التلميذ أن المدرس لا يري سلوكه.
- يعتقد التلميذ أن المدرس لا يهتم بسلوكه.
- يعتقد التلميذ أنه لن يكون لسلوكه عاقبة ذات مغزي.

وحين يستخدم المدرسون مهارات المراقبة، يوصلون للتلاميذ أنهم يرون سلوكهم ويهتمون به وأنه ليس من مصلحة التلميذ أن يستمر في السلوك غير المناسب.

ويعرف Thompson (1998) المراقبة باعتبار المدرس واعيًا على نحو جاد بما يعمله كل تلميذ في كل دقيقة في الصف. وأنها تتطلب يقظة عالية أو فائقة لمحارب قديم... وأن الأعين التي توجد في القفا هي التي تميز المدرسين الممتازين الذين يستطيعون أن يكتبوا على السبورة ويحددوا التلميذ في آخر الحجرة ليتوقف عن نقل الملاحظات إلى زملائه في نفس الوقت (p 16) ويعرف Marzano المراقبة «بأنها الوعي بما يحدث في جميع أجزاء حجرة الدراسة في جميع الأوقات "with, itness,"، وذلك بالاستمرار في مسح حجرة الدراسة، حتى حين يعمل مع مجموعات صغيرة أو أفراد p. 7.

وثمت أربع مهارات مراقبة ينبغي أن تصبح جزءاً من حصيلتك وهي: الحفاظ على القرب، وتحقيق الصمت، وتوفير فرص للاستجابة وممارسة «نظرة المعلم» teacher's look. والمهارة الخامسة هي القدرة على استخدام جميع مهارات المراقبة متزامنة، دعنا ننظر إلى كل مهارة من هذه المهارات بالتفصيل.

الحفاظ على القرب Maintaining Proximity:

إحدى أفضل الطرق التي يعرف التلاميذ أنهم موضع مراقبة ومتابعة القرب منهم - أي أن يكون فيزيقيا على بعد مسافة مقدارها خمسة أقدام منهم. والأمر

السحري لهذه المهارة، هو أن يشعر التلاميذ بوجودك وحضورك، وأن يغيروا سلوكهم وفقًا لذلك. والتحرك نحو تلميذ يبدأ في البعد عن المهمة طريقة سريعة وسهلة للتواصل الصامت معه وتوصيل رسالة مؤداها أنه يحتاج إلى أن يعود إلى العمل مباشرة، وتستطيع أيضًا بسهولة أن تحافظ على القرب المكاني دون تعطيل تعليمك. وبعض المدرسين مرتبطون ومقيَّدون بمقدمة الحجرة بحيث يندر أن يتحركوا في جنبات الفصل. ومن الأمور المهمة أن تتذكر أن الأشياء الجيدة والحسنة تحدث عندما تكون قريبًا من تلاميذك وأن لا شيء خطأ في أن تنفذ درسك من مواضع مختلفة من حجرة الدراسة، وفي الحق أن تغيير المدرسين على نحو روتيني لوضع وقوفهم وهم يقودون صفوفهم، استراتيجية يستخدمها بعض المدرسين بانتظام لمراقبة المجموعات المختلفة من التلاميذ.

ومن الممارسات التعليمية الجيدة أن تفحص أنماط اقترابك الشخصي. وحين تعمل هذا، قد تكشف مناطق معينة من حجرة الدراسة تتجاهلها عادة مثل الركن الخلفي، والركن الأوسط أو الركن الأمامي. ويقرر Marzano (2003) أنه ينبغي أن ينفق المدرسون وقتًا في كل ربع من أرباع الحجرة، وهم يسيرون حولها. ويمكن أن يسبق هذا المسائل التأديبية ويحول دون وقوعها. وكثيرًا ما تكون المناطق المتجاهلة من حجرة الدراسة هي التي يحدث فيها معظم المخالفات أو التعطيلات والبعد عن المهمة. وإبعاد الطلاب المقلقين إلى مواقع حيث تستطيع أن تحافظ على القرب منهم أو تغيير أنماط اقترابك طرق لمعالجة المسألة. والخطوة الأولي في استخدام الاستراتيجية، على أية حال أن تحلل ما تعمله حاليًا. واستخدام تسجيل بالفيديو لتعليمك أو الاستعانة بمدرس زميل أو بناظرك؛ لتسجيل حركاتك عمل مفيد ومطلوب.

وفي لوحة الاقتراب في الشكل (١-٣) استخدم ملاحظ علامة (x) لتحدد موضع المدرس كل ثلاثين ثانية خلال التعليم في الصف وفي هذا المثال واضح أن المدرس يتجنب مركز حجرة الدراسة (x) وبالتالي يضيع فرص الحفاظ على القرب من التلاميذ الذين يجلسون قرب المركز، وبعد تحليل اللوحة. قد يقرر المدرس تغيير هذا النمط.

شكل (١-٣)

لوحة القرب

مقدمة حجرة الدراسة

	×				×	
	×				××	
	×				×	

مراقبة التلاميذ الذين يبدأون في الابتعاد عن المهمة، والتحرك نحوهم قبل تفاقم المشكلة استراتيجية فعالة جداً والحفاظ على القرب بهذه الطريقة يمكن أن يوقف بسرعة السلوك غير المناسب حتي لا يزداد سوءاً ولا يوجد حقاً وقت سيء لاستخدام هذه المهارة. فالبقاء قريباً من تلاميذك أثناء تدريسك المباشر أو العمل المستقل على المقعد يساعد في إبقائهم في العمل ومنتبهين. كما أنه يعطيك فرصة عظيمة لمراقبة أداء التلاميذ الأكاديمي ويتيح لهم تغذية راجعة مباشرة ونوعية.

إحداث الهدوء والصمت Invoke Silence:

كثيراً ما يكون أعلي صوت تستطيع سماعه في حجرة الدراسة هو الصمت، وفي الحق أن الصمت يمكن أن يكون طريقة مباشرة للاستحواذ على انتباه التلاميذ. وحين تتوقف فجأة عن تدفق تعليمك لتوفر فترة صمت سوف يعود التلاميذ الذين بدأوا في الابتعاد عن المهمة إليها أو التلاميذ الذين يشوشون سرعان ما يعودون إلى العمل.

والوقت المفتاحي أو الرئيسي لصمت ممتد يكون بعد تقديم التعليم للتلاميذ. وبعد عبارة مثل «انتقل إلى صفحة ١٦ أو أخرج كتاب المطالعة» ينبغي أن تراقب التلاميذ وتتأكد أنهم يتبعون تعليماتك. وينبغي أن يلي كل عبارة صمت يستمر حتى يشارك كل تلميذ في النشاط. تذكر أيضاً أن صمتاً مقداره عشر ثوان قد يبدو كأنه الدهر للتلاميذ، وهناك عدة استراتيجيات قليلة يسهل استخدامها وقوية لإحداث الصمت والسكون.

وفر فرصاً للاستجابة Providing Response Opportunities:

يميل تلاميذ كثيرون إلى البعد عن العمل وترك المهمة أثناء المناقشات الصفية لأن المدرس يخفق في جعلهم مسئولين عما يناقش. وإذا كان أسلوبك التعليمي يوصل للتلاميذ أن تلاميذ معينين لن يسألوا ولن يطلب منهم المشاركة في المناقشة، فإنه يتزايد احتمال أن هؤلاء التلاميذ سوف ينصرفون عن المهمة.

وثمت طريقة فعالة في الحفاظ على سلوك التلميذ المندمج في المهمة أثناء مناقشات المدرس، وهو أن تتيح فرصًا للاستجابة لأكبر عدد ممكن من التلاميذ وأن تطلب استجابات كورالية وأن توجه كل تلميذ ليكتب إجابات على أسئلتك على الورق؛ وهاتان طريقتان للحفاظ على التلاميذ وهم يفكرون في المفاهيم التي تناقش. تذكر حين تنادي على التلاميذ الذين يرفعون أيديهم، فإنك تزيد من احتمال فقدان تركيز التلاميذ الذين لا يرفعون أيديهم على النشاط أو لا يفكرون في موضوع المناقشة. إحدي الطرق لضمان النداء على التلاميذ بالتساوي أن تضع جميع أسماء التلاميذ في صندوق، وأن تسحب منه على نحو عشوائي اسما مبينًا من الذي ينبغي أن يجيب عن سؤال.

والنقطة الجوهرية هي أن تزيد فرص الاستجابة لكل تلميذ ولجميع التلاميذ تذكر أنه في كل مرة تنادي على تلميذ، فأنت توصل له رسالة مؤداها أنه جزء من الصف وأنك تعتبره مسئولا ومحاسبًا عما يدرس. وعليك أن تكون حريصًا بحيث لا تقع في مصيدة ألا تنادي على تلميذ لأنك قلق بأنه سيتعرض للخجل والإذلال. وثمت خطر أكبر في ذلك؛ لأنك بإخفاقك في النداء عليه، أنت تعطيه السماح بأن يترك المهمة وينصرف عن العمل.

ممارسة النظرة "Practicing "The Look:

كثيراً ما يستخدم المدرسون ذوو الخبرة أداة قوية تعرف بالنظرة، إن النظرة حين تتركز على تلميذ يبدأ في الابتعاد عن المهمة أو العمل يمكن أن تجذب بسرعة انتباهه ليعود إلى المسألة موضع الدرس. وهذا النمط من النظرات يوصل إلى التلميذ أنك على وعي بما يعمله التلميذ، وأنك ترغب في أن يتوقف عن السلوك غير المرغوب فيه.

ويعزز Marzano (2003) هذه الاستراتيجية بتشجيع المدرسين على أن يسمحوا على فترات الحجرة. وأن يحققوا تلاقي العيون مع التلاميذ وأن يلتفتوا إلى المواقف التي يبدو أنها ستصاعد لخلق مشكلات.

استخدام جميع هذه المهارات متزامنة:

يحتاج بعض التلاميذ إلى اقتراب المدرس لكي يعودوا إلى التركيز على العمل، ويحتاج آخرون أن توفر لهم فرصة الاستجابة، وأن توجه إليهم نظرة، أو أن تحدث لحظة صمت. وفي بعض الحالات قد تستخدم استراتيجيات المراقبة الأربع مرة واحدة.

وفيما يأتي مثال لما يمكن أن يبدو عليه الموقف:

ميخائيل يبتعد عن المهمة والعمل، ويبدأ في إحداث توتر وقلق بدرجة طفيفة بينما تدرس درسًا في الرياضيات. وأنت توقف فجأة تعليمك، وتنظر إليه مباشرة وتقول: «مايك ما إجابة السؤال الأخير»، وبعد أن ينظر إليك نظرة لا معني لها» تمضي إليه مستمرًا في الإمساك بانتباهه، وتقول بهدوء مايك سوف أعود إليك: هذه يمكن أن تكون طريقة فعالة جدًا لإبراز نقطتك، وحث التلميذ على العودة إلى المهمة وإنقاص حدوث هذا الموقف مرة أخري.

واستخدام جميع استراتيجيات المراقبة في لحظة زمنية واحدة مع تلميذ واحد تنقل إليه رسالة بالغة القوة. وينبغي أن تكون حريصًا إذن، على توقيت عمل هذا، ومؤمنا به؛ لأن القيام بهذا مع بعض التلاميذ قد يكون مضرًا. بل وحتى مضادًا للإنتاج ويؤدي إلى انفجار انفعالي. والمفتاح هو أن تعرف تلاميذك وأن تفهم مع من ينبغي أن تستخدم الاستراتيجيات مجتمعة ومع من لا ينبغي أن تفعل ذلك.

والنقطة المهمة أن تتذكر، أنه مع مهارات المتابعة، يكون أكثر المداخل الفعالة في التأديب والضبط هي المباشرة القوية، التي يسهل تنفيذها والتي تقلل تعطيل العملية التعليمية إلى الحد الأدني. والمراقبة تتضمن جميع هذه الخصائص. وعندما لا تكفي المراقبة - على أية حال - يحتاج المدرسون أن تتوافر لديهم عواقب ذات معني ومباشرة. والفصل الآتي يعالج العواقب الفعالة التي يستطيع المدرس أن يستخدمها مع التلاميذ.



الفصل الرابع

استخدام العـواقب

عواقب سوء السلوك ضرورية حين تخـفق المداخل الأخري وهي أكثر أجزاء عمل المدرس سلبية، وعندما يبـالغ في استخدامها كثيراً ما ينقـصها التأثير المرغوب فيـه. إن أفضل خطط النظام والضـبط هي التي تسـعي إلى تقليل وتحديد الحـاجة للعقوبات، وللعواقب السـلبية وذلك بالتأكيد على الوقاية والمنع. وتنمـية علاقات إيجـابية بين المدرس والتلمـيذ، وتـرسيخ قـواعد واضـحة للسلوك المرغـوب فيـه واستخدام استـراتيجيات المراقبة مداخل بالغة الفاعليـة في الضبط والوقاية، ولكنها لا تكفي دائمًا لضمان سلوك التلميذ الإيجابي.

ويستطـيع المدرسون باستـخدام مـواردهم أن ينفذوا مدي من الـعواقب حين يسيء التلامـيذ السلوك، بما في ذلك التـحذير ولقاءات أو مـقابلات مع التلمـيذ، ومقابلات مع الأب، والاحتجـاز في الغداء، أو الاحتجاز detnrtion بعد المدرسة الذي يديره المدرس. وهذه العقوبات متاحة لجميع المدرسين في جميع المدارس لأن المدرسين يسـتطيعـون تنفيـذها بغض النظر عن المسـاندة من إدارة المبنى المدرسي. ويصنف Marzano (2003) التدخلات التـي يستطيع المدرسون أن يستـخدموها في خمس مجموعات:

* **رد فعل المدرس:** أنماط سلوكية لفظية وفيزيقية للمدرسين تبين للتلاميذ أن سلوكهم غير مناسب أو أن سلوكهم مناسب.

* **إدراك محسـوس أو اعـتراف:** استـراتيجيات توفـر للتلاميـذ بعض الرموز الدالة على سلامة السلوك وملاءمته.

* **الثمن المباشر أو التكلفة المباشرة:** تدخل يتضمن ويتطلب عاقبة مباشرة وعيانية للسلوك السيء.

* **شرط جماعي Group contingency:** مجموعة معينة من التلاميذ توجب بلوغ مستوي محكي معين أو سلوك مناسب.

* **شرط بيتي Home contingency:** مراقبة سلوك التلميذ في البيت.

ولسوء الحظ، بينما تكون هذه التدخلات هامة وضرورية كثيراً ما لا توفر للمدرسين التنوع والفاعلية والمباشرة التي توفرها أنساق وأنظمة المساندة على اتساع المبنى المدرسي. ومن الأمور المهمة أن تفوض المدرسة المدرسين بأن تمكنهم من الاختيار من بين استراتيجيات منوعة تتعلق بتأديب التلميذ وضبطه، وأفضل طريقة للتأكد من أن لدي المدرسين عددا من العواقب ذات المعنى والفاعلية يستطيعون استخدامها لكي يواجهوا سوء السلوك، أن تعمل الإدارة وأعضاء هيئة التدريس بالمدرسة معًا لوضع أنظمة مساندة في المبنى المدرسي. والعواقب التي تتطلب أنساقًا تساندها عبر المبنى المدرسي كله تضم التجهيز والمعالجة processing، والاحتجاز في الغداء، والاحتجاز بعد اليوم المدرسي والاحتجازات يوم الخميس، والإحالة إلى المكتب. وسوف يتناول هذه في الجزء الآتي:

أسئلة للتأمل في نهاية الجزء الأول:

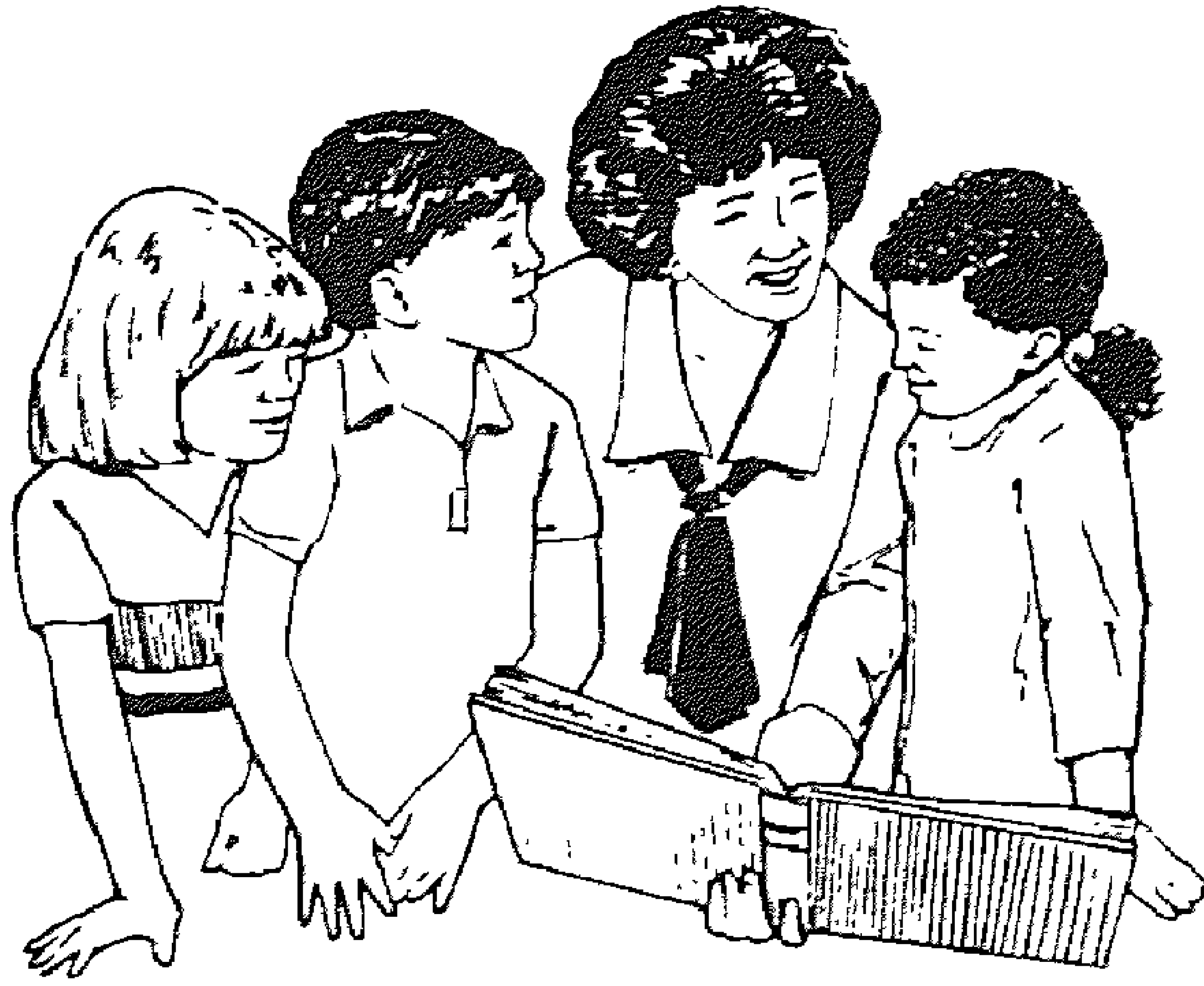
١- ما المكونات التي تتألف منها خطة النظام والضبط؟

٢- أي هذه المكونات يعتمد عليها أكثر من غيرها؟ وأي المكونات التي تود إضافتها إلى صندوق أدوات الضبط الخاصة بك؟ وإذا كان هذا يتطلب تعديلا في أسلوبك كيف تحقق ذلك؟

٣- أي الاستراتيجيات تضيفها لحصيلتك في كل مجال أو مكون من مكونات النظام والضبط؟

٤- ما أهم مفهوم أو مفاهيم تعلمتها من هذا الجزء؟

الجزء الثاني



النظام والضبط

في المبنى المدرسي على اتساعه

الجزء الثاني: نظام المبنى المدرسي:

هناك علاقة قوية بين النظام والضبط في حجرة الدراسة والنظام في المبنى المدرسي. وفى الحق أن النظام في حجرة الدراسة هو قائد النظام في المبنى المدرسي؛ لأن التلاميذ ينفقون أغلبية يومهم في حجرة الدراسة وكثيراً ما يصحبون ثقافة النظام والضبط معهم من حجرة الدراسة إلى بقية المبنى المدرسي. ويقرر مارزانو Marzano (2003) أن النظام في المبنى المدرسي له نفس الأهمية كإدارة حجرة الدراسة، بل وقد يسهم بدرجة أكبر في مناخ المدرسة. والاستراتيجيات المطلوبة لترسيخ بيئة مرتبة وواضحة البنية في المدرسة والحفاظ عليها هى نفس الاستراتيجيات التي تستخدم داخل حجرة الدراسة. وينبغي أن تكون التوقعات بالنسة لسلوك التلميذ في المدرسة متسقة مع التوقعات في حجرة الدراسة.

وترسيخ بيئة مرتبة وواضحة البنية والحفاظ عليها هامة خارج حجرة الدراسة كما أنها هامة داخلها. وينبغي أن يلتزم أعضاء هيئة التدريس بتطبيق استراتيجيات الضبط والنظام التي تضمن النظام والبيئة الواضحة خلال المبنى المدرسي كله (الأروقة، والمكاتب، والملاعب، ومناطق الحافلات. . .إلخ). وفي هذا الجزء، سوف نهتم اهتمامًا كبيراً بالتركيز على ترسيخ بيئة مرتبة واضحة البنية عن طريق مدخل النظم. وسوف نشرح أيضًا استراتيجيات محددة تعمل ذلك.

ولكى ترسخ أنساق عواقب منوعة ومباشرة وذات معنى ويسهل استخدامها، ينبغي أن يعمل جميع أعضاء هيئة التدريس والعاملون معا، وبينما يتطلب وضع هذا النظام للمبنى المدرسي كله قدراً كبيراً من التآزر والتعاون، إلا أنه متى تم وضعه سوف يتمكن المدرسون من معالجة سلوكيات التلميذ المخالفة وزمن حجرة الدراسة بكفاءة أكبر.

وأساس تنمية وتطوير أنساق النظام في المبنى المدرسي تصدر عن بعض المعتقدات الفلسفية الجوهرية، وسوف نفحص تلك المعتقدات في الفصل الآتي:

الفصل الخامس

معتقدات فلسفية

لكى تتوصل إلى خطة فعالة للنظام والضبط والتأديب للمبنى المدرسي كله، ينبغي أن تعتنق هيئة العاملين بالمدرسة فلسفة مشتركة. ومن المهم أن نناقش ابتداء تنمية فلسفة للمبنى لدى جميع أعضاء هيئة التدريس والعاملين بالمدرسة، ليس ذلك فحسب وإنما أن نراجع أيضًا الفلسفة وقواعد المبنى معًا على أساس منتظم كطريقة لدمج أعضاء هيئة التدريس الجدد والعاملين الجدد في نفس الإطار الفكرى ولكى ننقح الفلسفة أو نعيد فحصها ومعايرتها.

وفلسفة النظام والضبط القوية للمبنى المدرسي كله تتألف من نقاط أساسية:

١- الفوضى خارج حجرة الدراسة سوف تنتقل إلى داخل حجرة الدراسة. إذا كان التلاميذ متصارعين قبل دخولهم حجرة الدراسة سوف يجلبون تلك الأنماط السلوكية إلى حجرة الدراسة: وسوف يحتاج المدرسون أن يقضوا وقتهم لتهيئة التلاميذ وتهدئتهم لمزاج التعلم. وهذا يضيع وقتًا ثمينًا وقيمًا من وقت التعليم.

٢- ادفع الآن، أو ادفع فيما بعد. إذا أخفق أعضاء هيئة التدريس والعاملون بالمدرسة في وضع أساس لنظام فعال عند بداية السنة، سوف يدفعون الثمن في شكل حجرة دراسية مضطربة وبيئة مدرسية مضطربة فيما بعد. وإذا بلغ الأمر هذا الحد سيكون من الصعب معالجة المشكلة. ومن الأمور المهمة والجوهرية أن يعمل أعضاء هيئة التدريس وجميع العاملين في النظام المدرسي معًا لوضع قواعد وتطبيق توقعات مباشرة وعلى نحو متسق من اليوم الأول بالمدرسة لكى يمنعوا المشكلات المستقبلية.

٣- البيئة المدرسية الفوضوية هدامة لمناخ المدرسة. حين يكون التلاميذ متصارعين ومختلفين في الأروقة والمكتب والملاعب، وقاعة الاجتماعات الكبرى، ومناطق الحافلة المدرسية أو أى موقع آخر بالمبنى تتأثر سمعة المدرسة، ومستوى مساندة الآباء، وتعلم التلميذ والروح المعنوية للعاملين بالمدرسة تأثرًا شديدًا.

٤- الاستراتيجيات التي تعمل عملها في حجرة الدراسة تعمل عملها خارجها. إن مكونات خطة النظام والضبط في حجرة الدراسة والتى تساعد المدرسين على خلق بيئة منظمة واضحة البنية في حجرة الدراسة فعالة أيضًا في خلق هذه البيئة في المبنى المدرسي كله وهي: العلاقات الإيجابية بين المدرس والتلميذ، والقواعد الواضحة، ومهارات المراقبة، واستخدام عواقب ذات مغزى.

٥- خلق بيئة منظمة واضحة البنية في المبنى المدرسي ليس سهلا. وعلى الرغم من أن تنمية بيئة مساندة ومرتبة في المبنى المدرسي كله والحفاظ عليها يتضمن ويتطلب قدرًا كبيرًا من العمل من جانب الإدارة، وأعضاء هيئة التدريس، سوف يكون للعائد دلالة ومغزى.

٦- ينبغي أن يقوم كل فرد بدوره ونصيبه. ولا يمكن ترسيخ الترتيب والبنية الواضحة للمبنى المدرسي كله ما لم يقم كل عضو هيئة تدريس وكل عامل بتقديم إسهامه: المرشدون، المعلمون والإداريون، ومساعدو المربين وإخصائيو المكتبة، وأن يبذل كل واحد من هؤلاء الجهد لخلق بيئة مرتبة واضحة البنية ولا ينبغي أن يفكر أى عضو من هؤلاء بأن عمله لا يضم مساندة خطة النظام والضبط في المبنى المدرسي كله.

ويلخص الفصل الآتي: استراتيجيات الوقاية في المبنى المدرسي كله. التي يمكن أن ترسخ نظامًا وضبطا وتأديبًا موجبًا في المبنى المدرسي كله وتحافظ عليه وتساعد المدرسين والإداريين على تجنب الحاجة لتنفيذ وتطبيق عواقب سلبية على سلوكيات التلميذ السيئة.

الفصل السادس

استراتيجيات الوقاية عبر المبنى المدرسي

إن تنمية وتطوير استراتيجيات يمكن استخدامها في المبنى المدرسي كله للوقاية من مشكلات النظام والضبط تتطلب عمل فريق ليختار أفضل مدخل للمدرسة. وليعمل في ذلك على نحو متسق في المبنى كله ولا يوجد نسق يلائم كل المدارس؛ ولذلك ينبغي أن تحدد أى الأساليب هى الأفضل لمدرستك. تذكر أنه إذا كانت خطة لنسق التأديب في المبنى المدرسي تؤكد على الوقاية والمنع، سوف تقل مخالفات القواعد وإذا أهمل النسق استراتيجيات الوقاية والمنع، فثمت إمكانية لحدوث مخالفات متعددة وقواعد خاصة لها.

تقييم النظام والضبط:

وكاستراتيجية وقائية، ينبغي أن تعالج نظام المبنى المدرسي على نحو منتظم ونشط قبل أن تحدث مشكلات أساسية أو رئيسية، وتؤجل كثير من المدارس فحص سياساتها في النظام وإجراءاتها حتى تخرج المشكلات على السيطرة وحتى تتفاقم. ونظام المبنى الكلى هام جداً، بحيث لا يجوز أن نهمله ونضعه على الرف. وعند بداية كل سنة مدرسية ينبغي أن يعيد العاملون بالمدرسة تقويم نسق النظام والضبط، ومن خلال لقاءات المستويات الصفية وإدارة المدرسة واجتماعات هيئة التدريس ينبغي أن تتاح فرص منتظمة لأعضاء هيئة التدريس والعاملين ليراجعوا جميع إجراءات التأديب بالمدرسة وجميع جوانبه. وينبغي أن يشجع أعضاء هيئة التدريس والعاملون ليثيروا أية قضايا أو أفكار في أى جانب من جوانب النظام لتحسينه.

واستخدام مدخل العصف الذهني طريقة عظيمة للتوصل إلى حلول للمسائل الهامة التي تتعلق بالنظام والضبط. **أولا:** ينبغي على جميع أعضاء هيئة التدريس والعاملين أن يعصفوا ذهنيًا أي اهتمامات ومسائل تشغلهم، فيما يتعلق بقضايا نظام المبنى في الضبط، ويمكن أن تسجل هذا في قائمة في مكان بارز ليراها الجميع، **ثانيًا:** ينبغي أن تتاح الفرصة لكل عضو هيئة تدريس وكل عامل ليتناول خلال فترة لا تزيد عن ثلاثين ثانية المسألة التي لها الأولوية والتي ينبغي أن تعالج وأسباب ذلك، وأن يصغى بقية أعضاء هيئة التدريس والعاملون وأن يتجنبوا التعليق. وأخيرًا ينبغي ترتيب أولويات هذه الاهتمامات من قبل كل عضو، مع منح كل فرد عددًا من الأصوات ليوزعها على المسائل التي لها الأولوية بالنسبة له. ويمكن عندئذ العمل والتدارس حول البنود التي تحتل المراتب الأولى على يد لجنة النظام والضبط والتي تعود بالتوصيات التي تتوصل إليها إلى أعضاء هيئة التدريس والعاملين.

إن دمج جميع أعضاء هيئة التدريس والعاملين في العملية أمر حيوي وهام، فهذا الاندماج يبني الملكية، ويساعد العاملين على فهم الأساس العقلاني لكل قاعدة بحيث يستطيعون توصيله للتلاميذ ومما يزيد الفرصة في أن يدعم ويساند جميع العاملين السياسات. وحين يطور شخصان سياسات المبنى، فإن احتمال أن يساند جميع العاملين ويتابعوها مع التلاميذ يتناقص.

وثمت طريقة أخرى لتقييم نسق نظام وضبط المبنى المدرسي وهو أن تجري مسحًا رسميًا نظاميًا لجميع العاملين بالمدرسة. وهذه الدراسة المسحية النظامية ينبغي أن تضم وتشمل جميع العاملين المؤهلين والمصنفين على الأقل مرة في السنة. وينبغي أن تطلب الدراسة تغذية راجعة على جميع جوانب نسق النظام والضبط عبر المبنى المدرسي كله. ويمكن أن تستخدم هذه الدراسة كمصدر للمعلومات عن كيفية عمل التغييرات الفعالة للخطة. والشكل (١-٦) يوضح الدراسة المسحية لنظام المبنى المدرسي ككل.

شكل (١-٦)

دراسة مسحية لنسق التأديب والنظام بالمبنى المدرسي - أعضاء الهيئة العاملة

تعليمات التقدير: قدر كل عبارة على مقياس من ١ إلى ١٠ مستخدماً ما يأتي:

نحن نعمل هذا على نحو حسن ١٠، نحن نعمله على نحو مرضٍ = ٥-٩ نحتاج أن نعمل أفضل من ذلك ١-٤.

١- أعضاء هيئة التدريس بمدرستنا ملزمون بمتابعة تحصيل التلميذ وتنمية الفخار بالنجاح.

التقدير:..................

٢- يقوم جميع أعضاء هيئة التدريس والعاملون بعمل جيد في تطبيق القواعد والسياسات المتفق عليها.

التقدير:..................

٣- يتوافر لأعضاء هيئة التدريس والعاملين عواقب ذات معنى وسريعة ويسهل تنفيذها على سلوكيات التلميذ السيئة.

التقدير:..................

٤- يقوم أعضاء هيئة العاملين باتصالات ذات توقيت مناسب عن تأديب التلميذ.

التقدير:..................

٥- لا يتردد مديرو المبنى المدرسي في الاتصال بالآباء عندما يتطلب الأمر ذلك.

التقدير:..................

٦- توفر إدارة المبنى المدرسي لمدرسينا تغذية راجعة فورية عندما يحول التلاميذ إلى المكتب.

التقدير:..................

٧- يستخدم مديرو المبنى عواقب سريعة وذات معنى حين يحول التلاميذ إلى المكتب.

التقدير:..................

٨- أعضاء هيئة التدريس والعاملون مرئيون من جميع التلاميذ في جميع أنحاء المبنى خلال اليوم.

التقدير:..................

٩- قواعد المبنى المدرسي قدمت للتلاميذ ودرست لهم.

التقدير:..................



١٠ - تتاح فرص منتظمة لأعضاء هيئة التدريس والعاملين لمراجعة نسق نظام المبنى وإجراءاته ومناقشتها.

التقدير:..................

١١- لدى أعضاء هيئة العاملين فى مدرستنا مدخل «الأمر يتطلب القرية كلها» حين يخالف التلاميذ قاعدة أو سياسة.

التقدير:..................

١٢- يدرك أعضاء العاملين فى مدرستنا أن رعاية نطاق المبنى المدرسي مسئولية كل فرد.

التقدير:..................

١٣- حين تشغلنا مسائل خاصة بالنظام والضبط نعرف أن الإدارة سوف تساندنا.

التقدير:..................

١٤- مكتبنا ليس مليئًا بالتلاميذ ذوى المشكلات.

التقدير:..................

١٥ - مسائل أخرى.

التقدير:..................

وللحصول على تقييم كامل وصادق لنسق النظام والضبط في مدرستنا من الأفكار الجيدة أن تدرس مسحيًا آراء الآباء بالإضافة إلى أعضاء هيئة العاملين بالمدرسة. والشكل (٢-٦) يقدم مثالاً لدراسة مسحية للآباء عن النظام والتأديب المدرسي.

شكل (٢-٦)

دراسة مسحية لنسق النظام والضبط بالمبنى المدرسي عند الآباء

تعليمات التقدير: قدر كل عبارة على مقياس من ١ إلى ١٠ مستخدمًا ما يأتي:

نحن نقوم بعمل حسن = ١٠، نحن نقوم بعمل مرضٍ = ٥ - ٩ نحتاج أن نعمل على نحو أفضل ١-٤.

١- أعضاء هيئة التدريس بمدرستنا والعاملون ملتزمون بمتابعة وإدراك تحصيل التلميذ وتنمية الفخار في النجاح.

التقدير:..................

٢- تقوم هيئة العاملين بعمل جيد في تطبيق وتنفيذ القواعد المتفق عليها والسياسات في ضبط المبنى المدرسي.

التقدير:.................

٣- يتصل أعضاء هيئة التدريس بالأب، دون تأخير فيما يتعلق بتأديب التلميذ.

التقدير:.................

٤- لا يتردد مديرو المبنى المدرسي في الاتصال بالوالدين عندما يتطلب النظام والضبط ذلك.

التقدير:.................

٥- يطبق مديرو المبنى المدرسي عواقب سريعة وذات معنى حين يحول التلاميذ للمكتب.

التقدير:.................

٦- يُرَى أعضاء هيئة التدريس والعاملون من قبل التلاميذ والآباء في جميع أنحاء المبنى المدرسي طوال اليوم.

التقدير:.................

٧- تم توصيل قواعد المبنى للآباء.

التقدير:.................

٨- المكتب ليس مليئاً بالتلاميذ ذوى المشكلات.

التقدير:.................

٩- مسائل أخرى.

التقدير:.................

طورت مدرسة Sunnyside الثانوية في واشنجتن مصفوفة لأعضاء هيئة التدريس ليقوموا أنفسهم في مدى جودة توصيلهم للتوقعات العالية ودرجة فعالية توصيلهم للقواعد والسياسات وتنفيذها. والشكل (٣-٦) يضم هذه المصفوفة معدلة لتظهر أداة أخرى يمكن استخدامها لتقييم مدى جودة مساندة الأفراد لفلسفة ضبط المبنى ونظامه وقواعده.

شكل (٣-٦)

تقييم أعضاء هيئة التدريس والعاملين أنفسهم للنظام والضبط ولعلاقة التفاعل مع التلميذ

	(٤)	(٣)	(٢)	(١)
الاتصال	يوصل التوقعات بعدالة وإنصاف، وثناء مخلص، وتشجيع تحريري وشفوي	تشجيع شفوي وتحريري دوري لمعظم التلاميذ	تشجيع عدد صغير من التلاميذ	لا تشجيع. يستخدم السخرية للتأديب الشخصي
التوقعات / التوجيهات	تعلق القواعد وتراجع وتدرس وتطبق إلزاميا على نحو متسق	تعلق القواعد وتفرض دوريا	تعلق القواعد ولكنها لا تفرض بقوة، أو تفرض ولا تعلق	لا تعلق القواعد ولا تفرض على نحو متسق
النظام والضبط	التزام متسق بسياسات المدرسة وإجراءاتها	التزام بمعظم السياسات والإجراءات	التزام ببعض السياسات والإجراءات	التزام نادر بالسياسات، والضبط والنظام ليس موجباً

مساندة السياسات:

لا ينبغي لأي عضو في هيئة العاملين أن يعتقد أنه فوق مساندة قواعد المبنى المدرسي. وهناك عدد من الأشياء التي تحدث حين يخفق أعضاء هيئة التدريس والعاملون في مساندة سياسات المبنى المدرسي:

* تنخفض الروح المعنوية الكلية انخفاضًا شديدًا.

* يضيق أعضاء هيئة التدريس والعاملون الذين يساندون القواعد ذرعًا بالذين لا يفعلون.

* يعرف التلاميذ من الذي سيسمح لهم بخرق القواعد.

* يقوض أساس نسق النظام والتأديب كله.

وهناك عدد من الطرق يستطيع بها العاملون بالمدرسة مساندة سياسات الضبط والتأديب بالمدرسة. وعند الحد الأدنى، ينبغي أن يساند أعضاء هيئة التدريس والعاملون السياسات بالقيام بالواجبات المحددة، ومراقبة مخالفات القاعدة، وإبقاء عيونهم على جميع التلاميذ، وليس على تلاميذه فحسب.

وضمان مساندة سياسة المبنى المدرسي استراتيجية وقائية لأن تنفيذ السياسات من قبل جميع أعضاء الهيئة التدريسية والإدارية يمنع المسائل الخطيرة من التطور والنمو. وحين يتجاهل عضو هيئة تدريس أو إداري قواعد المبنى أو يظهر نقصا في مساندة سياسات المدرسة، فإن مسئولية الناظر في النهاية أن يجعله يعرف أن هذا السلوك ليس بديلاً متاحًا.

رؤية أعضاء هيئة التدريس والإداريين بالمدرسة:

عندما لا يرى التلاميذ أعضاء هيئة العاملين بالمدرسة، فإن احتمال مخالفة القاعدة يزداد حدوثه بدرجة كبيرة. وعند الحد الأدنى، ينبغي أن يظهر أعضاء الهيئة العاملة بالمدرسة للتلاميذ قبل المدرسة وبعد المدرسة وأثناء فترات الراحة والغذاء، وأثناء صعودهم للحافلة ونزولهم منها وأثناء التجمعات.

وعندما يضع ويطور أعضاء هيئة العاملين خطة النظام والضبط للمبنى المدرسي، ينبغي أن يحددوا ما إذا كانت هناك أي مواقع أو أوقات في اليوم حين يكون ظهورهم ورؤيتهم قاصرة. وإحدى طرق عمل هذا تحليل بيانات النظام والضبط لتحديد المكان والزمان الذي تحدث فيه المخالفات. ثم تطور الخطة لصالح المناطق التي تكثر فيها وقائع المخالفة. وقد يكون المثال أن ٩٠٪ من التحويل إلى المكتب يحدث أثناء وقت الغذاء وفي الشمال الغربي من الملعب وهذا يقتضي توافر الإشراف ورؤية أعضاء هيئة العاملين في هذه المنطقة، أي ينبغي اتخاذ الإجراء لزيادة وجود أعضاء هيئة العاملين في الملعب والمطعم.

ولقد طورت مدرسة Sunnyside الثانوية قاعدة تقدير متدرج لتقييم رؤية أعضاء هيئة التدريس والعاملين. وتستخدم هذه القاعدة المتدرجة من قبل أعضاء هيئة العاملين لتحديد مدى تقديرهم لسياسات المبنى فيما يتعلق برؤية العاملين وإشرافهم. وفيما يأتي الشكل (٤-٦) الذي يوضح هذه القاعدة المتدرجة.



شكل (٤-٦)

قاعدة متدرجة لتقدير رؤية أعضاء هيئة العاملين

الوقـــوف في الردهة (الرواق) أثناء فترة مرور التلاميذ	(٥) بين كل درس	(٤) ٧٥٪ من الوقت	(٣) ٥٠٪ من الوقت	(٢) ٢٥٪ من الوقت	(١) في أي رواق وقف؟
حضور وظائف المدرسة (الاجتماعات)	(٥) في المنطقة المحددة مع الصف في كل حدث	(٤) يحضر الحدث في المنطقة المحددة عامة	(٣) يحضر الحدث في مواضع عشوائية	(٢) يحضر بعض الأحداث والوقائع	(١) لا يحضر حدوث الأحداث

التباينات إلى يمين الخط المنقوط مثالية

التباينات إلى يمين الخط الثقيل مقبولة

التباينات إلى يسار الخط الثقيل غير مقبولة

وبالإضافة إلى ذلك فإن مدرسة Sunnyside الثانوية قررت كأعضاء هيئة عاملين أن تطور وتضع نظامًا للمكافآت لإشراف الأعضاء على التلاميذ حيث يوزع الناظر عشوائيًا تذاكر يا نصيب على أعضاء هيئة التدريس الذين يرون وهم يشرفون على التلاميذ في الأروقة. وهذا يتبع بسحب في نهاية كل أسبوع في اجتماع أعضاء هيئة العاملين بالمدرسة. في الأسبوع الأول من الشهر يحظى المدرس الذي يظهر اسمه بغداء مجاني. وفي الأسبوع الثاني يحظى المدرس الفائز بحصة يقوم بها إداري. وفي الأسبوع الثالث غداء مجاني آخر. وفي الأسبوع الرابع يحصل على خدمة سيارته تغسل وتدهن بالشمع... إلخ. في المدرسة الثانوية يقوم بها فصل مختص بالمدرسة الثانوية. ولقد كان هذا أسلوبا شعبيا محبوبا وأدى إلى زيادة ذات مغزى في الإشراف على الأروقة.

التواصل مع الآباء:

التواصل مع الآباء فيما يتعلق بفرض مسائل وقواعد المبنى المدرسي أمر حيوي وحاسم. ويعتقد Zehm and Kottler, 1993 أن الآباء يمكن أن يكونوا

حلفاءنا العظام ويجعلون أعمالنا أكثر يسرا وسهولة بكثير. وتقرير Marzano (2003) بأن التواصل مع الآباء يمكن استخدامه كعاقبة سلبية وإيجابية لسلوكيات التلميذ.

وينبغي أن يبذل كل جهد لجعل الآباء محاطين علمًا وعارفين حين يتعلق الموضوع بخطة النظام والضبط بالمبنى المدرسي. إن هذا يساعد على تحقيق مستوى مشترك من التوقعات والمشاركة مع الآباء، ويزيد من احتمال منع مشكلات النظام والضبط من الحدوث.

وكما يتصل بالآباء فيما يتعلق بفرض سياسات ضبط حجرة الدراسة، ينبغي أن يتصل بالآباء حين يخالف التلاميذ سياسات ضبط المبنى المدرسي. والناظر عادة أو مساعده هو الذي يقوم بهذا بعد تحويل التلميذ إلى المكتب. وينبغي أن تكون سياسة المبنى فيما يتعلق بالاتصال، أيًا كانت، واضحة لجميع أعضاء هيئة العاملين بحيث لا يهمل التواصل.

ومن المهم للآباء أن يدركوا أن النظام والضبط سوف يحافظ عليه على أساس المبنى كله، وكذلك على أساس حجرة الدراسة. وفي بداية السنة المدرسية، ينبغي أن يرسل الناظر نشرة إلى الآباء تراجع قواعد المبنى ونسق العواقب. وإرسال قواعد المبنى المدرسي إلى البيت توصل لكل أب أن النظام له أولوية عالية على كلا المستويين. وتتطلب بعض المدارس أن يوقع الآباء على استمارة (صيغة) مبينين أنهم قرأوا القواعد ويساندون العواقب. وهذا يوفر التأكيد الإضافي المطلوب لتكوين مشاركة قوية بين المدرسة والآباء.

ولا ينبغي أن يتوقف التواصل مع الآباء حين يتخرج التلميذ ويلتحق بالمدارس الثانوية. وفي الحق، أنه في كثير من الحالات - أن من الأكثر أهمية عن ذي قبل - أن تتوافر اتصالات قوية مع آباء تلاميذ المدرسة الثانوية. ويحذر Thompson 1998 المدرسين من تقليل أهمية العمل مع الآباء ويذكرنا بأن آباء تلاميذ المدرسة الثانوية مهتمون بنفس القدر بتعليم وتربية أبنائهم مثل آباء التلاميذ الأصغر سنًا.

مسايرة التعليمات من قبل جميع أعضاء هيئة العاملين:

وقاعـدة المبنى المدرسي التي ينبغي أن توصل إلى كل تلميـذ هي أن موظف المبنى ينبـغي أن يطاع في جميـع الأوقات. وهذا يضم المديرين والمدرسين وجـميع العاملين الآخرين، ويحتـاج التلاميذ أن يفهموا أن عليهم اتباع تـعليمات كل عضو من العاملين وأنه بينما يكون من الحسن أن نختلف، ولـكن العصيان وعدم الطاعة ليست بديلاً، وحين يفهـم التلاميذ بوضوح هذا كـسياسة للمبنى فـإن هذا يساعد على الوقاية من مشكلات النظام ومنعها؛ لأن دائرة الراشـدين المسئولين عن مراقبة سلوك التلميذ تزداد.

مدخل القرية مطلوب:

من الأمور الهامة لجميع أعضـاء هيئة التدريس أن يتذكروا، أنه في أي وقت يرون أي تلميذ يخالف قاعدة مبنى، عليـهم أن يتدخلوا مباشرة. وينبغي أن يكون لدى أعضاء هيـئة العاملين فلسفة قوامـها «أن كل تلميذ هو تلميـذي» وأن مستوى الصف، أو المادة التى يدرسـها العضـو لا ينبغي قط أن تكون عـاملاً عند مـساندة سياسات نظام المبنى المدرسي وميزة أخرى لهذا المدخل أنه يوسع دائرة الكبار الذين يراقبون سلوكيات التلميذ.

توصيل قواعد المبنى وتدريسها:

كمـا هو الحـال مع قواعـد حجـرة الدراسة، ينبـغي أن تكون قواعـد المبنى واضحة وأن تدرس للتلاميـذ. وينبغي أن يتم هذا في الأسبوع الأول من المدرسة، وينبغي أيضًا، أن يعاد تدريسها في أي وقت يظهر التـلاميذ أنهم لا يفهمون قواعد المبنى أو لا يتبعونها.

وقبيل بدء السنة المدرسية، ينبغي أن يزود الدارسون بقائمة بقواعد المبنى التي ثمة حاجـة لتدريسها للتلامـيذ في الأسبوع الأول من المدرسـة، وينبغي أن يتوقف الناظر في كل حجرات الدراسة، وأن يـعقد اجتماعًا لمناقـشة قواعد المبنى المدرسي وتدريسها لجميع التلاميذ.

والقواعد والإجراءات الخاصة بمناطق معينة من المبنى ينبغي أن تدرس أيضًا. ومن الاستراتيجيات الفعالة أن يعقد اجتماع خاص بالممارسة في الأسبوع الأول من المدرسة لمراجعة دخول الاجتماع والخروج منه، وسياسات السلوك. وينبغي أن يؤخذ التلاميذ إلى المطعم الأسبوع الأول من المدرسة لمراجعة إجراءاته بما في ذلك إجراءات الدخول والخروج. وقواعد ركوب حافلة المدرسة والنزول منها ينبغي أن تدرس بإتقان في الأسبوع الأول من المدرسة، وينبغي أن يؤخذ تلاميذ الابتدائي إلى الملعب في الأسبوع الأول بالمدرسة ويراجعوا كيف يسلكون في الملعب وما يعملونه حين يذهبون إلى الفسحة أو يعودون منها.

برامج المواطنة وتقدير التفوق الأكاديمي:

تقوم معظم المدارس بعمل ممتاز في تقدير التلاميذ المتفوقين والذين يحققون إنجازات رياضية أثناء تجمعات الأنشطة، ويحتاج التلاميذ أيضًا أن يقدروا لإنجازاتهم الأكاديمية وفي المواطنة. وكما ينبغي أن تتوافر مداخل للنظام والتأديب خاصة بالمبنى في موضعها الصحيح يبغي أيضًا أن تتوافر برامج تقدير للتلميذ في المبنى كله، وهذا يساعد المربين وأعضاء هيئة العاملين والتلاميذ على تأكيد أن النواحي الأكاديمية والنواحي الخاصة بالمواطنة موضع تقدير عال وتثمين.

وأكثر برامج التقدير تأثيرًا وقوة تكون نوعية ومحددة، وجوائز المواطنة التي تحدد بدقة ما عمله تلميذ أكثر معنى من الجوائز العامة. ومن أمثلة الجوائز الخاصة والمحددة، التحسن من ب إلى أ، وبرامج التقدير ليست استراتيجيات علاقات عامة عظيمة فحسب ولكنها تساعد في منع مشكلات النظام؛ لأن التلاميذ يصبحون أكثر دافعية وحماسًا لإظهار السلوك الجيد.

الفخار والزهو في المبنى المدرسي كله:

والزهو والافتخار دافع قوي ينبغي أن يعزز في المدارس، وكثير من المدارس تعمل بجد لتنمية ورعاية مستوى من الافتخار الإيجابي الذي يشعر به الناس في جميع أنحاء المبنى. والسبب في هذا أن للافتخار تأثيرا مباشرا على سلوك التلميذ. ومع تنمية التلاميذ للاعتزاز والفخر يخلق الفخر لديهم هوية معينة، وطبيعة هذه الهوية هي التي تدفع السلوكيات المستقبلية.

إذا شعر التلاميذ بفخر موجب - بفخر بالسلوك الجيد - سوف يريدون أن يؤدوا ويسلكوا على نحو جيد. وإذا كان الفخار سلبيًا - أي أنهم يجدون زهوًا وفخرًا في أن يكونوا «الأسوأ» سوف يكون لذلك أثر سلبي على سلوكيات التلميذ. وقد يكون الافتخار أفضل صديق للمدرسة أو أسوأ عدو. والمضمون هو أن المدارس ينبغي ألا تدع الاعتزاز ينمو بغير توجيه وإرشاد، وإنما بدلاً من ذلك تركز المدرسة على تنمية جوانب الاعتزاز الإيجابية.

وينبغي أن يعمل أعضاء هيئة العاملين كل شيء يستطيعونه لتنمية الاعتزاز الإيجابي. وعرض عمل التلميذ، والإعلان عن الإنجازات. وتقريظ المجتمع الطلابي. والحفاظ على المبنى نظيفا وجميلاً هي بعض المداخل التي يمكن استخدامها لتحقيق هذا الهدف.

قواعد خارج المدرسة:

من المهم أن يعرف التلاميذ أن سياسات المدرسة تطبق على الطريق إلى المدرسة والعودة منها، على الرغم من أنهم ليسوا على أرض المدرسة. ويحتاج الإداريون والمدرسون أن يوصلوا أن سياسات المدرسة تنفذ ويخضع لها التلاميذ من لحظة تركهم للبيت في الصباح إلى لحظة عودتهم إليه في نهاية اليوم المدرسي. وبينما يكون من الصعب توفير إشراف على منطقة واسعة كبيرة، إلا أن الإداريين وأعضاء آخرين من هيئة العاملين بالمدرسة ينبغي دوريًا أن يسيروا ويقودوا السيارة حول موقع المدرسة قبل المدرسة وبعدها. ومن المداخل الفعالة جدًا للناظر أن يقود سيارته متتبعًا لمواقف حافلة مدرسية معينة في الصباح. وإذا ضبط التلاميذ يدخلون أو يتعاركون أو مخالفين لقواعد أخرى ينبغي أن يطبق عليها العواقب كما لو كانوا في المدرسة.

مواقع عمياء بالمبنى Building Blind Spots:

إن الموقع الأعمى هو منطقة في المبنى المدرسي يصعب ملاحظة التلاميذ فيها وبحكم طبيعة هذه المواقع، تحظى بظهور منخفض لأعضاء هيئة العاملين بالمدرسة، ولأن التلاميذ يدركون أن أعضاء هيئة التدريس والإداريين لا يسهل أن يروهم في هذه المواقع، يزداد احتمال العراك وغيره من المخالفات الخطيرة لقواعد النظام في



هذه المواضع. وهناك نمطان من النقط العمياء: تلك التي يوجدها التصميم الرديء، وتلك التي تنتج عن نقص رؤية أعضاء هيئة العاملين.

وينبغي أن يفحص أعضاء هيئة العاملين على نحو نظامي ورسمي جميع المواقع في مبناهم وأن يحددوا المواقع العمياء ثم ينبغي عليهم بعد ذلك أن يتخذوا خطوات لتعظيم رؤية أعضاء هيئة التدريس في هذه المواقع. ووضع جدول لواجبات، وتحديد توقعات واضحة بالنسبة لإشراف أعضاء هيئة العاملين بطرق تستطيع بها الإدارة أن تعالج المشكلة على نحو نشط.

الآباء الغاضبون:

إن القدرة على التعامل بفاعلية مع الآباء الغاضبين مهارة هامة يمكن أن تمنع مسائل نظام وضبط من التفاقم. وحين تعمل مع آباء غاضبين لمساعدتهم على حل ما يشغلهم، يتم تكوين علاقات قوية، مما يزيد احتمال مساندة هؤلاء الآباء لك في المستقبل.

ولا مفر من أنك ستواجه آباء غاضبين عند نقطة معينة من حياتك المهنية. وفي كثير من الحالات ينزعجون من مسائل لسوء فهمها، أو لأنها تستند إلى معلومات غير سليمة. وحين تواجه هذه المواقف، تستطيع أن تهدئ الأب وتساعده ليصبح مساندًا لك وللمدرسة، إذا بقيت هادئًا ،وعملت ما يأتي:

* ابدأ اللقاء بعبارات موجبة عن التلميذ.
* دع الأب ينفس عن غضبه.
* ابق هادئًا، ولا تكن مدافعًا.
* حافظ على تلاقي العيون.
* وَصِّل للأب أنك مصغ إليه (مثلا: اكتب مذكرات).
* دع الأب يوضح جدول أعماله أولاً.
* ناقش المستقبل (أي لا تبقى مقيداً بالماضي).

* انه المناقشات السيئة برشاقة وبسرعة.

* اعترف بالأخطاء.

ومعالجة ومعاملة الآباء الغاضبين من أصعب المهارات التي عليك تنميتها؛ لأنها تستغرق وقتًا ونضجًا وممارسة، ولكن متى أتقنتها سوف يبقى دائمًا بعض الآباء مهما كانت مهارتك غير هادئين، ويرجع ذلك لمسائل أخرى تتعدى سيطرتك، وفي هذه المواقف أشرك مدير المدرسة، والإخصائي النفسي أو الاجتماعي أو المرشد المدرسي School Counseler أو أي عضو من هيئة العاملين يساندك.

وهذه بعض الاستراتيچيات التي يستطيع جميع أعضاء هيئة التدريس استخدامها لمنع مشكلات النظام التي تتعلق بالمبنى كله. والفصل الآتي يعالج العواقب التي ينبغي أن تنمى على نحو نسقي لتستخدم حين تكون الوقاية أو المنع غير كاف.

الفصل السابع

العواقب في أنحاء المبنى المدرسي

التـركيـز الأسـاسي في النظام والضـبط بالمبنى المدرسي شـأنه شـأن النظام والضبط في حجرة الدراسة، ينبغي أن يكون على المدخل الوقائي لمخالفات القواعد وتعطيلات التلمـيذ. وينبغي أن يتذكـر أعضاء هيئة التـدريس والعاملون، على أية حال، أنه مهـما كان هناك من مداخل وقـائية كثيـرة يتخذونها للحـفاظ على نظام فعال في المبنى المدرسي كلـه، سوف تكون هناك حاجة أيضًا لنسق فـعال للعواقب في المبنى المدرسي على اتساعه.

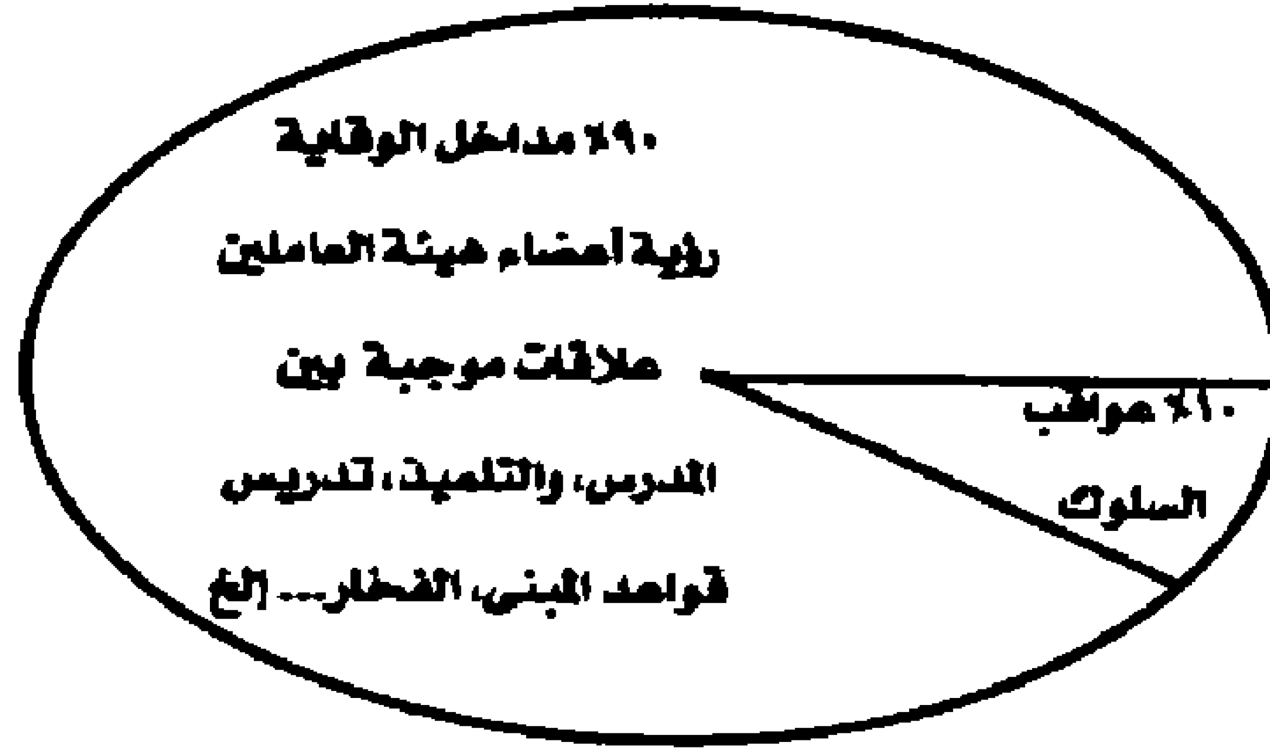
ويوضح الشكل (١-٧) مقدار التـأكيد الذي يعتقـد أنه ينبغي أن ينصرف إلى عواقب المبنى المدرسي مقابل المداخل الوقائية، ويتسق هذا الشكل مع ما وصفناه في الجزء الأول والذي يوضحـه (ج١) حين شرحنا نموذج قاعدة القوة والتـأثير للمربين في عملهم مع التلاميذ الذي قدمه French and Raven (1960)، وينبغي أن تشكل المداخل الوقائية التي تنمي علاقات إيجابية بين المدرس والتلميذ، والقواعد الواضحة التحديد أو السلوكيات المقبولة من قبل التلميذ، وتنمية استراتيجيات مراقبة، الجانب الأكبر من خطة النظام والضبط في المبنى المدرسي ككل.

وبينما توجد أسباب كثيرة تدعو لوجوب أن يركز أعضاء هيئة العاملين بالمبنى على المداخل الوقائية، فإنه أحد أهم الأسباب لتحديد وتقييد الحاجة للاعتماد على عواقب سوء سلوك التلمـيذ. فالعواقب السلبية كـثيراً ما تكون غير فـعالة إذا كان هناك إفراط في استخـدمها، والعمل بها يمكن أن يكون أكثر الأجزاء تـثبيطًا للهمة في عمل أعضاء هيئة العاملين. وكذلك يتزايد احتمال تعرض أعضاء هيئة التدريس

والعاملين للإحباط عندما تزداد معاقبتهم لسوء السلوك على نحو له مغزى، والذي يمكن أن يجعلهم يسلكون بطرق تضـر وتؤذي علاقاتهم بالتلاميـذ وبالآباء. وأخيراً تركز العواقب على الجانب السلبي أكثر من تركيزها على الجانب الإيجابي.

شكل (١-٧)

عواقب السلوك في المبنى المدرسي كله



وهناك أسبـاب لاحتمال عـدم تقبل العواقب السلبيـة: أحدها، أن المدارس كثيراً ما لا يكون لديها أفعال تأديبية منوعة لتختار من بينها. وأنها كذلك تفرط في استخدام نفس الأفعال. وبالتـالي من الممكن أن تقلل من تأثيرها. والسبب الثاني: أن المتاح قد يكون هو العواقب الضعيفة أو التي لا معنى لها. ثالثًا: كثيراً ما يخفق أعضاء هيئة العاملين بالمدرسة في دمج الآباء فينقضون أثر الفعل التأديبي. وأخيراً، حين يكون هناك تأخير في الوقت له مغـزى بين مخالفة القاعدة، وعاقبـتها. تفقد العاقبة ملاءمتها وصلتها. والنتيجة النهائية أنها تصبح أقل قوة وتأثيراً.

ومن الناحية المثالية، ينبغي أن تعمل الإدارة وأعضاء هيئة التدريس والعاملين معًـا لإعداد عدد من الأنسـاق التي تدعم المبنى والتي تمكن أعضـاء هيئـة العاملين بالمدرسة من الاختيـار من بين أفعال تأديبية استجابـة لسوء سلوك التلميذ. ويراجع هذا الفصل بـعض الإجراءات الأكثـر فاعليـة: التدبر والتأمل واحـتجـاز الغذاء، الاحتجاز بعد المدرسة، ومـدرسة الخميس. والإحالة إلى المكتب، والفصل المؤقت من المدرسة. ولقـد وصفنا المواضع لهذه العـواقب، وأثبتنا فوائدها، وعيـوبها في قائمة وحددنا المحكات لجعل تنفيذها فعالاً.

تذكر أن العواقب ينبغي أن تكون مرتبطة بالمخـالفات بطريقة واضحة، وأنها متسقة وأنها تطبق بعدالة وإنصاف.

التدبر Processing:

التدبر أو التأمل هو ممارسة إرسال تلميذ خارج حجرة الدراسة بعض الوقت ليتأمل ويفكر في أفعاله ويضع خطة ليقوم باختيارات أفضل في المستقبل. ويطلق Marzano (2003) على هذا المدخل «التحليل الذاتي التحريري» Writtin self - analysis (p.84) وفي هذا المدخل، يحلل التلاميذ شعورهم الذي أسهم في الصراع، وكيف يشعرون بإسهام الآخرين، وما يعتقدون أنه الحل، وكيف يحولون دون وقوع ما حدث مرة أخرى، واتفاقهم الأخير الذي يتعلق بالواقعة ويناسبها.

فوائد:

* مباشر ويسهل تنفيذه.
* تحذير قوي.
* يعطي التلميذ فرصة ليهدأ.
* كثيرًا ما يمنع الحاجة للإحالة إلى المكتب.

عوائق:

* ينبغي على المدرس مراقبة التلميذ المتأمل لمشكلته.
* ينبغي أن تستخدم صيغة أو استمارة تأمل تفي بحاجات التلميذ.
* ينبغي أن تراجع استمارة التدبر والتأمل.

محكات للتنفيذ الفعال:

* ينبغي أن يقبل المدرسون المعنيون التلاميذ عند وصولهم.
* ينبغي أن يكون هناك مكان يجلس فيه التلاميذ.
* ينبغي أن يكون هناك عاقبة فعالة للتلاميذ الذين يخفقون في الذهاب للتأمل والتدبر، أو الذين يشيعون الاضطراب في حجرة التأمل.
* ينبغي أن يعمل أعضاء هيئة العاملين معًا لإعداد نسق أو نظام التأمل وأن يحددوا ويميزوا بوضوح أي المخالفات ينبغي أن تؤدي إلى هذا التجهيز والتأمل.

وكثيرًا ما يكون هناك أكثر من استمارة أو صيغة تجهيز وتأمل تستخدم في المبنى المدرسي للوفاء بحاجات التلاميذ. وعلى سبيل المثال: استمارات مختلفة للمستويات الصفية، للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، والشكل (٢-٧) مثال لصيغة تجهيز وتأمل تستخدم في المدرسة المتوسطة.

شكل (٢-٧)

استمارة التجهيز والتأمل

الاسم: .... **التاريخ:** ....

وقت إعادته إلى الصف: ....

ما عدد المرات التي جهزت فيها وتأملت هذا الأسبوع؟ ....

ما هو التوقيت الآن؟ ....

ما الذي عملته؟ ....

....

لماذا اتخذت هذا القرار؟ ....

- أردت الاستحواذ على انتباه الآخرين؟ ....

- أردت أن أسيطر على الموقف؟ ....

- أردت أن أتحدى سلطة المدرس؟ ....

- أردت أن أتجنب القيام بالعمل المدرسي؟ ....

- لا أعرف ما هو المفترض عليَّ أن أعمله؟ ....

- أردت الانتقام؟ ....

لماذا لم أكن مستعدا للدرس؟ ....

أسباب أخرى: ....

كيف أثر سلوكك فيك؟ ....

كيف أثر سلوكك في المدرس وفي التلاميذ الآخرين؟ ....

لماذا يعتبر هذا النوع من السلوك غير مقبول؟ ....

....

اكتب اسم شيئين سوف تقوم بهما لتحسين سلوكك؟ ....

....

إذا عدت إلى حجرة الدراسة، واستمر سلوكك في المخالفة ما العواقب التي ينبغي أن تتلقاها؟

....

....

....

احتجاز الغذاء:

إن هذا الاحتجاز ممارسة قوامها إبعاد التلاميذ عن أنشطة الغذاء إلى حجرة الاحتجاز، حيث يأكلون مع تلاميذ محتجزين أيضًا. وينبغي أن يكون غداؤهم مجهزًا في كيس بحيث لا تتاح لهؤلاء التلاميذ الفرصة للوقوف في صف في حجرة الغذاء. ويتزاورون في الوقت الذي ينبعي أن يعاقبوا أو يتلقوا عاقبة عملهم بسبب اختياراتهم الرديئة. تستخدم بعض المدارس الابتدائية احتجاز الفرصة بدلا من احتجاز الغذاء، حيث يبقى التلاميذ في حجرة بدلاً من الذهاب إلى الفرصة أو الفسحة مع زملائهم.

فوائد:

* عاقبة مؤثرة وقوية.
* مباشرة ويسهل تنفيذها.
* لا تتطلب موافقة الناظر.
* عاقبة ممتازة للمسائل والمخالفات الصغيرة.

عيوب:

* يستطيع المدرس أن يسيء استخدام الممارسة إذا لم تراقب عن قرب.
* تتطلب بعض الجهد للتهيئة لها على أساس المبنى المدرسي على اتساعه.
* تتطلب إشرافا من الكبار.

محكات التنفيذ الفعال:

* توفير علبة الغذاء بحيث لا ينتظر التلاميذ في صف الغذاء.
* لا يسمح بالحركة ولا بالحديث أثناء الاحتجاز.
* لها عواقب أقوى. مثل الاحتجاز بعد المدرسة أو يوم الخميس للتلاميذ الذين يسيئون السلوك.
* إعداد نسق يجعل تجنب الاحتجاز من المحال.

(مثلاً: اصطحاب التلاميذ إلى حجرة الحجز يحول دون تجنب الاحتجاز.

زود الطباخ باستمارة تضم جميع المحتجزين، أثناء الغذاء حتى يعد علب العداء لهم. أعط نفس الاستمارة لمدرس آخر حصة قبل الغذاء بحيث يصحب

التلاميذ إلى الاحتجاز وإذا حصل تلميذ على احتجاز بعد الظهر، يمكن تنفيذه في اليوم التالي. ومفتاح الموضوع أن تصحب التلاميذ مباشرة إلى حجرة الحجز من حجرة الدراسة بحيث لا تتاح لهم الفرصة ليتفاعلوا مع تلاميذ آخرين ويضيعوا جزءًا من الحجز.

وتغطية احتجاز الغذاء يمكن القيام بها بعدد من الطرق. أحدها: استخدام الناظر، وكيل الناظر، المدرسون، والمساعدون كمشرفين على أساس التناوب. وهو تدخل هام وفعال بحيث ينبغي أن تعطى الأولوية للتوصل إلى طريقة لكي يعمل عمله.

والشكل (٣-٧) مثال لصيغة أو استمارة يمكن استخدامها لإحالة التلاميذ لحجرة احتجاز الغذاء.

شكل (٣-٧)

استمارة احتجاز الغذاء

التاريخ: **الحجرة:**

المدرس الذي يصحب التلاميذ للغذاء	شراء الغذاء	يعده الطباخون	أحيل بواسطة	سبب الإحالة
		دفع / بالدين	نعم / لا	
المدرس (١)				
المدرس (٢)				
المدرس (٣)				
المدرس (٤)				
المدرس (٥)				
المدرس (٦)				

سبب الإحالة: NS = لا ملابس رياضية، LD = اضطراب أثناء الغداء، CD = اضطراب في الصف، DH = اضطراب في الرواق، T = متأخر، G = مضيفة (علكة)، AB = غياب، O = أخرى.

احتجاز بعد المدرسة، ومدرسة الخميس:

ومن العواقب الفعالة جدا الأخرى على مستوى المدرسة ككل: الاحتجاز بعد المدرسة ومدرسة الخميس. والأول: عادة ما يستغرق ٤٥ دقيقة بعد المدرسة ومدرسة الخميس تستخدم لمخالفات قاعدة خطيرة وعادة ما تستغرق ساعتين إلى ثلاث ساعات يوم الخميس. وهذه التدخلات عادة ما تتم باعتبارها عواقب أكثر خطورة من احتجاز الغداء، واحتجاز الفرصة. ولا يوجد سحر يتصل بيوم الخميس سوى أن مدرسة الخميس غير محبوبة على وجه الخصوص مع التلاميذ لأنها بداية عطلة نهاية الأسبوع.

الفوائد:

* تدخلان قويان جدًا ومؤثران لأن التلاميذ يريدون العودة إلى البيت بعد المدرسة.
* تستحوذان على اهتمام وانتباه الآباء لأنه مطلوب منهم السماح بذلك ونقل التلاميذ.
* تستخدمان للمسائل الخطيرة.
* عاقبتان مباشرتان.

المساوئ:

* مطلوب الاتصال بالوالدين والحصول على إذنهم.
* مطلوب تغطية من أعضاء هيئة التدريس.
* يميل التلاميذ إلى تجنبها ما لم تتم مراقبة الانتقال عن قرب.

محكات التنفيذ الفعال:

* لها عاقبة أكثر خطورة مثل الفصل المؤقت للتلاميذ الذين يتجنبونها ويسيئون سلوكهم.
* لا تسمح بالكلام أو بالحركة غير الضرورية.



* تتطلب موافقة الأب.

* لها محكات واضحة فيما يتعلق بالمخالفات التي تبرر هذه التدخلات.

* لها نسق يجعل تجنبهـا من المحال (مثلا: تتطلب مدرسين يصحبـون التلاميذ إلى حجرة الحجز واستخدام استمارة حجز لتسجيل الحضور).

وهناك طرق إبداعية للتعامل مع عوائق هذه الأنساق:

بعض المدارس تدفع للمدرسين الذين يشرفـون على الحجز: توافر سكرتارية تراقب العمل الورقي وتكون مسئولة عن توصيل العمل الورقي للمدرسين. يساعد في حل مشكلة التـلاميذ الذين يتـجنبون الاحتـجاز. حين لا يستطيع الآباء توفـير وسيلة الانتـقال، أحـد البدائل إبدال ثلاثة حـجوزات غداء بحـجز بعـد المدرسة. كذلك ليس من الضـروري أن يطلب من التلاميذ عـمل خلال هذا الوقت، ولكن من الضروري أن يكونـوا هادئين وهذه التدخلات قـوية جداً وهامـة بحيث توضع على قائمـة عواقب المدرسة الجديرة باسـتثمـار الوقت والإبداع للتوصل إلى حلول لأي عوائق في التنفيذ.

والشكل (٤-٧) مثـال لاستـمارة يمكن استـخدامـها من قبل أعـضاء هيـئة التدريس والعاملين لإحالة وتحويل التلاميذ إلى احتجاز ما بعد المدرسة وإلى مدرسة الخميس.

ولقد طبقت مدرسة Sunnyside High School في اشنجتن احتجاز ما بعد المدرسة ومـدرسة الجمعة (الخـميس) كجـزء من خطتها الكلية للتـأديب والضبط. والأرقام والأشكال الآتيـة هي استمارات مـستقاة من خطتـهم في الإجراءات التي تتبعـها. ويوضح (الشكل ٥-٧) إجراءات معـيارية للاحتجاز. والأنمـاط السلوكية التي تسوغ مـدرسة الجمعة (الخـميس) موضحـة في (الشكل ٦-٧)، والإجراءات المعيارية لمدرسة الجمعة (الخميس) موضحة في الشكل (٧-٧).

شكل (٤-٧)

احتجاز ما بعد المدرسة، ومدرسة الجمعة (الخميس)

التاريخ:———— مدرس حجرة الحجز

حجرة: ------------ الصف ٨/٧/٦

التلاميذ	مدرس الحصة السادسة الذي يصحب التلاميذ إلى حجرة الحجز	الحجرة	أحيل أو حول بواسطة	الاتصال بالأب؟	حاضر؟



شكل (٥-٧)

إجراءات معيارية للاحتجاز

١- الإداري أو من يحدد سوف يراجع قائمة التلاميذ الذين تم تحديد حجزهم.

٢- سوف تسلم مذكرة على ورقة برتقالية فاقعة باليد للمدرس على يد مساعد المكتب في بداية الحصة السادسة.

٣- يعلن المدرسون للتلاميذ أن حجزهم ينبغي أن يتم في ذلك اليوم.

٤- يبقى التلاميذ في مقاعدهم بعد دق الجرس الأخير وينتظرون ليصحبوا إلى حجرة الحجز.

٥- في نهاية اليوم المدرسي، سوف يصحب مدرس الحصة السادسة التلاميذ إلى الحجز.

٦- يعطي المدرسون الأوراق البرتقالية إلى المشرف على الحجز.

٧- سوف يوقع التلاميذ عند المشرف.

٨- إذا غاب جميع التلاميذ المثبتين على الورقة البرتقالية سوف يسلم المشرف القائمة إلى مكتب الحجز.

شكل (٦-٧)

السلوكيات التي تسوغ مدرسة الجمعة (الخميس)

حين تكتب إحالات التلاميذ، يضمن المدرسون توثيقاً بنمط سوء السلوك. الرجا أن تتذكر أن بديل التأديب سوف يستخدم بسبب سلوكيات سيئة متكررة.

- تخطي الحجز (المخالفة الأولى والثانية).
- ٦ - ٨ مرات تأخر بدون إذن.
- تكرار مسائل ومخالفات نظام (نمط من مخالفة معينة في الفئة المعتدلة).
- مخالفات خطيرة لأول مرة لا تسوغ الفصل المؤقت للتلميذ، بما في ذلك الهرب.



شكل (٧-٧)

إجراءات معيارية أو مقننة لمدرسة الجمعة (الخميس)

١- سوف يحدد إداري أو شخص مكلف بذلك التلاميذ الذين يحضرون مدرسة الجمعة.

٢- مذكرة أو ورقة برتقالية سوف تسلم للمدرس على يد مساعد بالمكتب عند بداية الحصة السادسة يوم الخميس.

٣- سوف يعلن المدرسون التلاميذ أن عليهم حضور مدرسة الخميس في ذلك اليوم. وسيبقى التلاميذ في مقاعدهم بعد دق الجرس الأخير وينتظرون ليصحبوا إلى حجرة الحجز بمدرسة الخميس (الجمعة).

٤- في نهاية اليوم المدرسي يصحب المدرس التلاميذ إلى الحجز في حجرة مدرسة الخميس.

٥- سوف يقدم المدرسون الورق البرتقالي إلى المشرف على الحجز بمدرسة الخميس.

٦- سوف يوقع التلاميذ عند المشرف.

٧- إذا غاب جميع التلاميذ الواردة أسماؤهم في الورقة البرتقالية، يحول المشرف القائمة ويسلمها في المكتب.

التحويلات للمكتب:

إن توافر نظام الإحالة أو التحويل للمكتب له أثر على نسق النظام والضبط للمبنى المدرسي ككل. والإحالة للمكتب كثيراً ما تكون صيحة طلب للمساعدة. ينبغي أن تؤخذ مأخذ الجد وأن تستخدم للمسائل الأكثر خطورة والأكثر بروزاً وظهوراً. وإذا كانت العواقب التي يتلقاها التلاميذ عند إرسالهم للمكتب لا معنى لها، فلن يأبه التلاميذ للتحويل إلى المكتب. وسوف يزداد عدد المخالفات الأكثر خطورة للقواعد. وهذا سوف يضر بنسق النظام والضبط الكلي للمبنى المدرسي.

فوائد:

* يبعد على نحو مباشر التلاميذ المعطلين من حجرة الدراسة.
* يحقق أو يلفت انتباه واهتمام الآباء.
* يضيف قوة وتأثيراً لتوجيهات وتعليمات المدرس.

عيوب:

* يمكن أن يسيء بعض المدرسين استخدامه.
* يمكن أن يكون له تأثير سلبي على مناخ المكتب.
* قد لا يتوافر المديرون لعمل المكتب.

وهناك طرق لتخفيف عيوب الإحالة إلى المكتب لمنع المدرسين ذوي المهارات الضعيفة في إدارة حجرة الدراسة من تحويل التلاميذ إلى المكتب بكثرة. تأكد أن محكات هذه الإحالات ثم توصيلها بوضوح. وإذا تجمع واصطف كثير من التلاميذ في المكتب لفترة طويلة من الزمن، فإنهم بالتالي سوف يجعلون المكتب مكانًا غير سار للتلاميذ وللمديرين، وعليك أن تعالج فورًا التحويلات. وينبغي أن يكون ثمت نسق متوافر ليرعي التحويلات في غيبة الناظر، مثل وضع مدرس مسئول أو الاتصال بالناظر في مدرسة أخرى فيما يتعلق بالمواقف الصعبة.

والإفراط في التحويلات يمكن تجنبه بالمراقبة الوثيقة من قبل الناظر لجميع الإحالات والعمل مع المدرسين غير الفعالين لتحسين مهاراتهم في إدارة الصف. ويسبب القوة والتأثير الممكن لإحالات المكتب، من الأمور الحيوية والحاسمة التأكد من أن النظام أو النسق يعمل عملاً جيدًا، وأن المشكلات تعالج. والشيء الهام أن تحل المشكلات الممكنة على نحو نشط بحيث يكون نظام الإحالة للمكتب قويا وفعالاً.

محكات التنفيذ الفعال:

استخدم التحويلات إلى المكتب عندما تكون المخالفات خطيرة: مثل العنف المتراكم، والعنف، وعدم الطاعة، ونشاط «الشلة»، والتحرش الجنسي.

وهناك عدة مفاتيح لتنفيذ نظام التحويل الفعال إلى المكتب. قبل كل شيء، ينبغي أن يتوافر نظام تواصل ممتاز. ويبدأ التواصل أو الاتصال بأن يقوم المدرس باتصال شخصي بالناظر بشأن السلوك المخالف لتلميذ. ويحدد الناظر عاقبة سوء السلوك ويتصل بالأب، وبعد الاتصال بالأب، يتصل الناظر بالمدرس الذي حول

التلميذ ويلخص التدخل. وأخيراً للتلميذ أكثر من مدرس، يتلقى جميع مدرسي التلميذ ملخصا على البريد الإلكتروني بالتحويل.

وهذا يساعد المدرسين الآخرين في مساندة المحول، ويزودهم بمعلومات قد يحتاجونها حين يعملون مع التلميذ.

والمفتاح الثاني لنسق التحويل الفعال إلى المكتب أن يتلقى التلميذ المحول إلى المكتب عواقب مباشرة وذات معنى. واحتجاز الغداء، واحتجاز التأمل والتجهيز، ليسا عادة عاقبتين سيئتين بالقدر الكافي. إذا تم تحويل التلميذ إلى المكتب على نحو مناسب، وبما أن هذين التدخلين متاحان للمدرسين، ينبغي أن يستخدموهما قبل إرسال التلميذ إلى المكتب، وفي معظم الحالات، تكون مسوغات التحويل إلى المكتب المناسبة، عند الحد الأدنى، والاتصال بالأب، والاحتجاز بعد المدرسة يحدده الناظر. وبالإضافة إلى ذلك ينبغي أن يخاطب التلميذ بأسرع ما يمكن.

والمفتاح الثالث لنسق التحويل الفعال إلى المكتب، أن أعضاء هيئة التدريس والعاملين لا ينبغي أن يحولوا التلاميذ إلى المكتب بسبب مسائل ينبغي أن يعالجوها بأنفسهم. ولضمان هذا، من الضروري تقديم برامج تدريب أثناء الخدمة للمدرسين ليراجعوا الإحالات المناسبة والإحالات غير المناسبة وكيف يستطيع أعضاء هيئة التدريس أن يعالجوا المخالفات الصغيرة بأنفسهم على نحو منتظم.

والمفتاح الرابع، أن المكتب لا ينبغي أن يكون منطقة لتجمع التلاميذ. وينبغي أن يبقى التلاميذ منفصلين وهادئين أثناء انتظارهم بالمكتب، ومطلوب من الإداريين أن يعتبروا النظر في هذه الحالات أولوية قصوى: وحين يكون من المحال للإداري أن يعالج مسألة تلميذ في فترة زمنية معقولة، ينبغي أن يتوافر نظام يتولى الموضوع، كأن تستخدم حجرة الوقت المستقطع time - out room حتى يتوافر الإداري.

ويريد المدرسون أن يتلقى التلميذ المحول إلى المكتب عاقبة مباشرة وفورية ولا يضيق معظم المدرسين بأن يعود التلميذ إلى حجراتهم الدراسية بعد تأديبه، ولكن قبيل إرساله إلى الصف من الأمور الحيوية والهامة أن يتصل الناظر بالمدرس ليعلمه بطبيعة العاقبة، وأن يسأله هل من المناسب إعادة التلميذ إلى الصف. وحين يحدث

هذا الاتصال. فإنه يكمل دورة الإحالة الفعالة إلى المكتب ويحقق علاقات طيبة بين أعضاء هيئة العاملين.

الحرمان المؤقت في المدرسة:

من العواقب القوية والمباشرة التي تستخدم مع التلاميذ الذين يحولون إلى المكتب بسبب مخالفة خطيرة الحرمان المؤقت من المدرسة Suspension. وعندما لا يمكن تنفيذ هذا الحرمان خارج المدرسة، يكون البديل التعليق أو التعطيل داخل المدرسة. وهو يتضمن ويتطلب إبقاء التلميذ في منطقة معزولة في المدرسة طوال المدة المحددة من اليوم أو ليوم أو أكثر بالنسبة للحرمان خارج المدرسة. وهناك عدة فوائد وعيوب للحرمان المؤقت داخل المدرسة.

الفوائد:

* مباشر.
* لا يتطلب توافر الآباء.
* يبعد التلميذ عن أنشطة المدرسة وعن الرؤية.
* يضمن أن يراقب التلميذ من قبل عضو هيئة بالمدرسة.

العيوب:

* يتطلب إشرافًا من عضو بهيئة العاملين بالمدرسة.
* يتطلب موقعًا خاصًا.
* لا يلفت انتباه الآباء كالحرمان المؤقت خارج المدرسة.

محكات للتنفيذ الفعال:

* يستخدم باقتصاد.
* ترسيخ محكات واضحة للحرمان داخل المدرسة وخارجها.
* أن يتوافر موقع قابل للاستخدام.
* تكليف التلميذ بعمل.

وإذا كان هذا الحرمان من بين التدخلات التي تستخدم في المدرسة، فثمة عدة توجيهات ينبغي اتباعها في تنفيـذه أولاً وقبل كل شيء ينبغي أن يستخدم باقتصاد. وأن يكون هناك محكات واضحة تتعلق بمتى يحرم التلميذ من المدرسة داخلها بدلاً من خارجها. وعلى سـبيل المثال، إذا حدد الناظر أن الأب مساند ولـكنه غير قادر على أن يترك عـمله، أو يوفر إشـرافًا على التلميـذ في البيت، قـد يقرر أن يكون العقاب تعليقًـا أو حرمانًا من المدرسة مؤقتًا داخلهـا. وثمت توجيه آخر، وهو أنه ينبغـي أن يتوافر مـوقع أو مواقع مناسـبة. ولدى بعض المدرسين حـجرة دراسـية مفتوحـة، أو حجرة مخزن حولت إلى حجـرة للحرمان المؤقت من المدرسة. وفي مدارس أخرى تستخدم أماكن أصـغر، مثلا ركن في المكتبة أو في مكتب به مكتب صغير ليجلس عليه ويعمل.

وينبغي أن يتـوافر عضـو هيئة عـاملين للإشراف على الحرمـان من المدرسة داخلها. . . وإذا استخدمت حجرة منفـصلة، فإن هذا يعني أن عضو هيئة التدريس لا بد أن يترك واجباته الأخرى، أو أن يكون قادرًا على القيام بواجبات أخرى وهو يشرف على التلميذ المعاقب. وإذا استخدم مكتب استذكار، ينبغي أن يكون التلميذ قادرًا على الجـلوس والعمل مع إشراف عنـد الحد الأدنى من عضـو هيئـة المدرسة وذلك أثناء قيـام هذا العضـو المشرف - مثل إخـصائي المكتـبة، أو عـضو هيـئة بالمكتب - بواجبات أخرى. وأخيرًا عند استخدام الحرمان داخل المدرسة منها، من الأمور الأكـثر فـاعلية أن يسند المدرسـون عمـلاً للتلميـذ يقوم به وهو ينـفذ هذه العاقبة. أو العـقوبة. وفي النهاية أو أخيرًا، فإن الناظر أو مـساعده هو الذي يحدد حرمان التلميذ المؤقت من المدرسة داخلها، أو خارجها، فمن مسئوليته أن يتأكد من أن التوجـيهات والإرشادات مـتبعـة، بحيث لا يصبح هذا الحـرمان عاملاً مـخلا بأنشطة مدرسية أخرى ومسئوليات، في الوقت الذي يفي بحاجات التلميذ وأبويه.

وهناك عواقب كـثيرة فعـالة يمكن استخدامـها في المبنى المدرسي - ككل - كجـزء من خطة النظام والضبط به. ولكي يقوم بـها أعضاء الهـيئة العـاملة بنجاح عليهم أن يعملوا معًا في تخطيط مكونات العاقبة وفي تنفيذها.

الفصل الثامن

سياسات لمواقع معينة بالمبنى المدرسي

بعض مواقع مباني معينة ووقائع يمكن أن تخلق صعوبات بالنسبة للنظام والضبط ما لم يتم تنظيمها والإشراف عليها على نحو مناسب. ويقرر Marzano (2003) إن التدخلات الإيكولوچية ينبغي أن ينظر إليها باعتبارها مضادة للعواقب السلبية للخصائص الفيزيقية للمدرسة أو لجدولها (p.107)، فالمجمعات والأروقة ومكتب المدرسة، والمطعم وقواعد الزي المدرسي، والعصابات (الشلل)، والعراك هي بعض المناطق والأحداث التي كثيراً ما تكون مصدر الإحالة للمكتب واضطرابات التلميذ. وطريقة معالجة هذه تحدد مناخ المبنى ككل الذي يمكن أن يكون موجبًا ومرتبًا أو فوضويا ومخلا.

الاجتماعات والمجمعات Assemles:

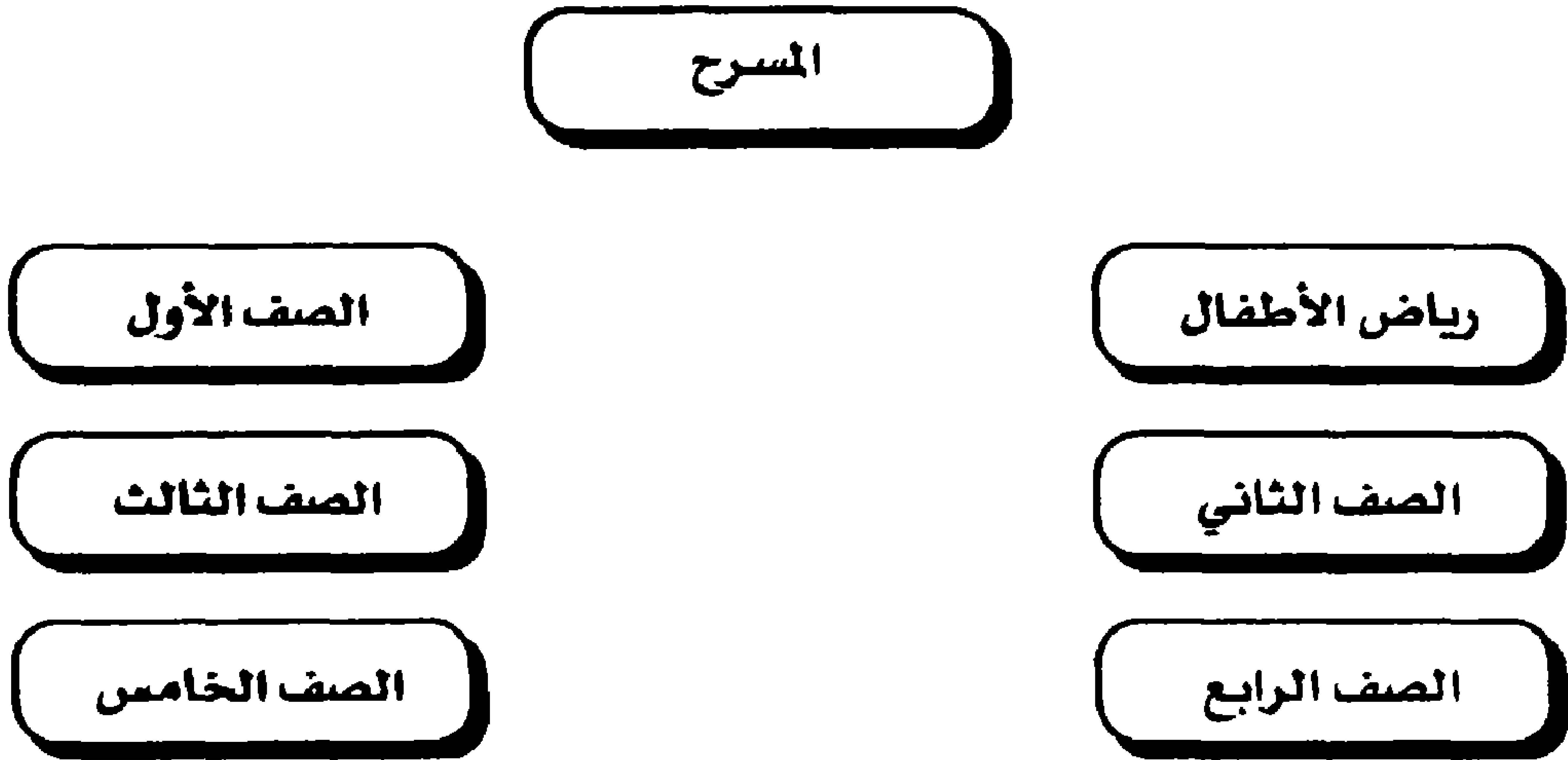
اجتماعات المبنى يمكن أن تكون طريقة سهلة وفعالة لتقدير أعضاء هيئة المدرسة والتلاميذ، ومبعث اعتزاز المدرسة، وتوفر معلومات لجميع التلاميذ غير أنها ما لم ترتب على نحو سليم يمكن أن تخلق مشكلات أمان وسلامة ومشكلات تأديب وضبط. وهذه التجمعات يمكن أن تثير رغبة شديدة لدى التلاميذ للسلوك غير المناسب، مثل أصوات الاستهجان، ورمي الأشياء والتحرك لأماكن مختلفة. ولقد منعت بعض المدارس فعلاً هذه التجمعات بسبب المشكلات التي تحدثها.

وثمت طريقة عظيمة للبدء في مواجهة التحديات التي تخلقها التجمعات وهي أن توفر طريقة للجلوس تبين أين يجلس كل صف. وينبغي أن تجيء الصفوف إلى التجمع في هدوء وأن تذهب مباشرة إلى مقاعدها المحددة. وأن

تكون مستعـدة للاستماع والمشاهدة أثناء الاجتمـاع. والشكل (١-٨) مثال لخريطة لجلوس التجمعات بالنسبة لمدرسة ابتدائية عادية.

شكل (١-٨)

خريطة جلوس في المجمع



وأعضاء هيئـة العاملين بالمبنى ينبغي أن يحددوا الأنماط السلوكيـة المقبولة في هذه الاجتـماعات العامـة، وأن يدرسوا تلك السلوكيـات لجميع التلامـيذ ويوصي بالتدريب وممارسـة هذه التجمـعات في بداية السنة الدراسيـة لتدريس التوقـعات، ولكي يعرض التلاميذ بيانًا بسلوكياتهم المناسبة في هذا الاجتماع.

ونحن نراجع التـوقـعات فـي هذا الجزء. عليك أن تـراعي العمـر النمـائي ومستوى صف تلاميذك وأنت تحدد أيها ينطبق على مدرستك. وقد تعدل التوقعات وفقًا لذلك، بأن تتـيح لتلاميذ المدرسة الثـانوية حرية أكبر على سـبيل المثال لأنهم اكتسبوها مع زيادة نضجهم. ومن الأمور الهـامة لأعضاء هيئة التدريـس، والعاملين أن تحلل الحاجات الخاصة بتلاميذهم وهم يقيمون نسق نظام وضبط المبنى ككل وأن يحدثوا التعديلات وفقًا لذلك.

والدخول والخروج في صفوف المدرج قد يكون أكـثر أجزاء الاجتماع إخلالاً بالنظام، ويمكن أن يخـلق مشكلة أمـان وأمن إذا لم يتم القيـام بهمـا على نحـو

صحيح. ومن المنصوح به أن تطلب من التلاميذ دخول الصفوف بالذهاب إلى القمة والتحرك بدلاً من شغل الصفوف على نحو عشوائي والجري لاختيار المقاعد. وهذه العملية تساعد في ضمان دخول آمن ومنظم للتلاميذ. وبالمثل، فإن عملية الخروج الآمنة والمرتبة يمكن القيام بها بالبدء بالصف العلوي والطلب من كل صف أن يقف وأن يتحرك إلى المركز ثم يخرج (انظر الشكلين (٢-٨)، (٣-٨)).

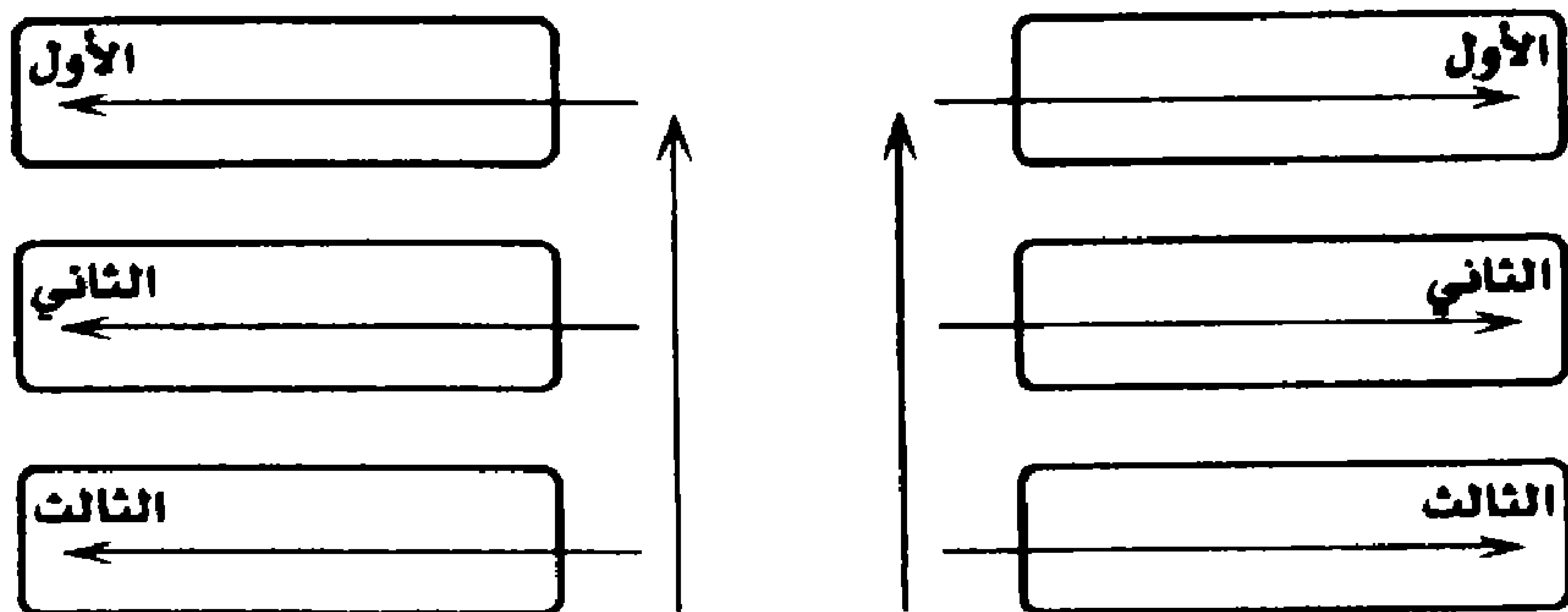
ومن الأهمية بمكان أن يجلس المدرسون مع تلاميذهم أثناء الاجتماع وكما هو الحال في حجرة الدراسة، لا بديل عن أن يكون المدرسون قريبين من تلاميذهم لضمان السلوك الجيد. ومن الأفكار الممتازة أن تجعل حجرة الحجز تعمل أثناء الاجتماعات. فالتلاميذ ذوو السلوك المخالف والمعطل يمكن أن يظلوا تحت إشراف غرفة الاحتجاز. بدلاً من حضورهم الاجتماع. وبالإضافة إلى ذلك. يمكن إرسال التلاميذ الذين يسيئون السلوك إلى حجرة الحجز.

وفي المدرسة الثانوية قد تتوافر حجرة بديلة للتلاميذ أثناء الاجتماعات العامة. وهي حجرة عليها إشراف حيث يحتاج التلاميذ أن يقوموا ويستمروا في عملهم المدرسي بدلاً من حضور الاجتماع. وينبغي أن يكون هذا متوافراً ومتاحًا أثناء الاجتماعات الاختيارية فقط.

وفي كثير من الحالات، حين يتاح للتلاميذ بدء الاجتماع وحدهم، يتجولون في المبنى ولا يعودون إلى فصولهم. ويوصي بألا يتاح للتلاميذ ترك الاجتماع بمفردهم وأن يعودوا إلى حجراتهم الدراسية مع مدرسيهم الذين صحبوهم إلى

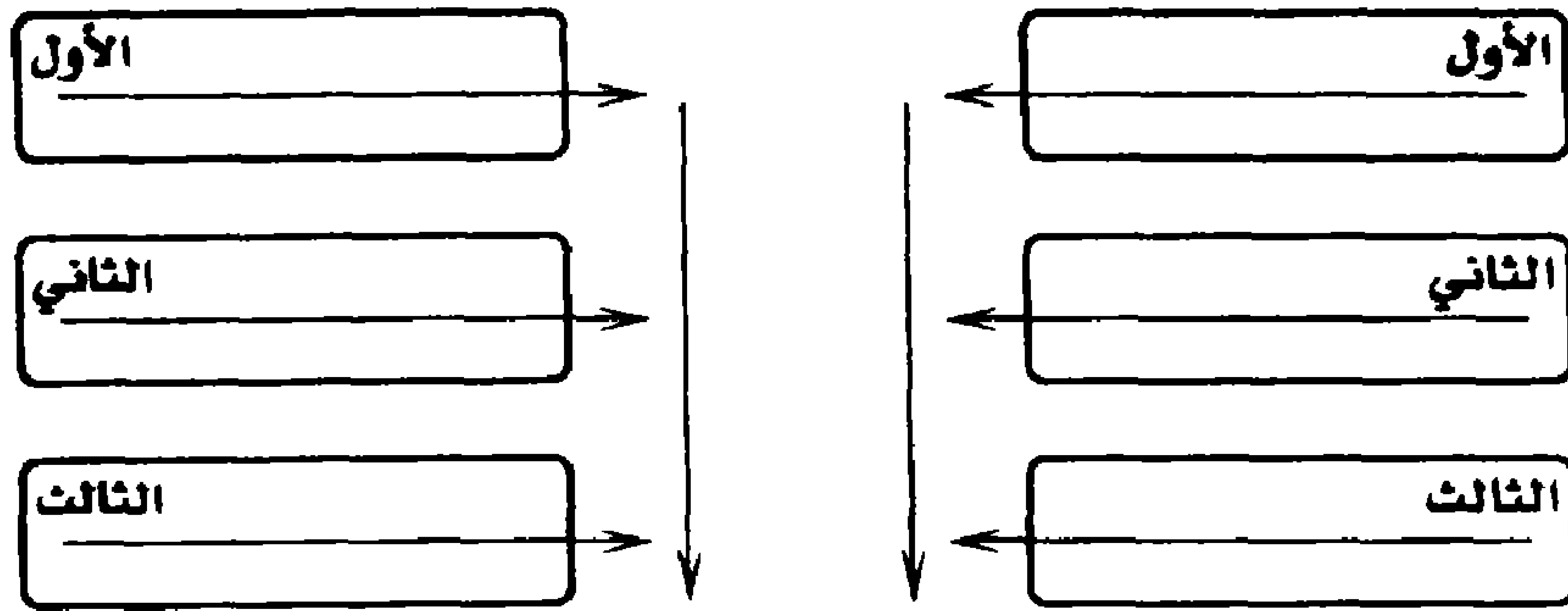
شكل (٢-٨)

إجراء دخول مدرج الاجتماع



شكل (٣-٨)

إجراء الخروج من مدرج الاجتماع



الاجتماع والشكل (٤-٨) مثال لقواعد الاجتماع التي قد يأخذ بها أعضاء هيئة العاملين بالمدرسة.

شكل (٤-٨)

قواعد التجمعات والاجتماعات العامة

١- على التلاميذ أن يظهروا تقديرهم أثناء التجمعات بالهتاف والتصفيق.

٢- لا ترم أية مواد قط أثناء التجمعات.

٣- على التلاميذ السير مع مدرسيهم للتجمعات. وبعد دخول الجمنازيوم عليهم الانتظار لإشارة مدرسهم قبل الذهاب إلى الصفوف. وعلى التلاميذ أن يجلسوا مع مدرسهم في الصفوف أثناء التجمعات.

٤- على التلاميذ استخدام دورات المياه قبل التجمعات.

٥- بمجرد البدء في الاجتماع، على جميع التلاميذ التزام الهدوء والاستماع بانتباه وتركيز للمتحدث.

٦- عند نهاية الاجتماع، سوف ينصرف التلاميذ صفا صفا. وسوف يصرف الصف الأخير أولاً وحين ينصرفون على التلاميذ أن يسيروا إلى مركز الصفوف ويتركوا أرض الجمنازيوم.

٧- على التلاميذ أن يظلوا مع مدرسهم عند الانتقال إلى الجمنازيوم وعند الجلوس في الصفوف، وعند الخروج من الجمنازيوم.

٨- على التلاميذ أن يعودوا إلى حجراتهم الدراسية مع المدرس الذي صحبهم إلى الجمنازيوم.

بعض المدارس لديها نظام مكافأة لتعزيز السلوك الإيجابي في التجمعات. ومن أمثلة هذا النظام، أن كل مدرس يختار أفضل التلاميذ سلوكًا في التجمع ويطلب منه أن يقدم تقريرًا للمكتب ليحصل على دعوة لوجبة طعام. وهذا مناسب جدا عند المستوى الابتدائي.

المطاعم السريعة Lunch rooms:

تخبر كثير من المدارس مخالفات تلاميذ ومشكلات نظام في المطاعم عنها في أي موضع آخر في المبنى المدرسي أو أي نشاط آخر غير الفسحة. وإذا لم تنظم هذه المطاعم أو حجرات الغداء على نحو سليم. يمكن أن تخلق عددًا كبيرًا من المشكلات السلوكية.

وهناك أسباب كثيرة تدفع التلاميذ ليميلوا إلى التصرف بطريقة غير لائقة أثناء الغداء. أحدها أن حجرات الغداء يكون بها مشرف واحد أو مشرفان على مئات التلاميذ. ويميل التلاميذ أيضًا إلى النظر إلى وقت الغداء على أنه فرصة للتفاعل الاجتماعي والتحرر. وإذا لم تدرس قواعد وكان الإشراف عند الحد الأدنى فثمة إمكانيات للمخالفات السلوكية. وينبغي أن يحدد أعضاء هيئة المدرسة قواعد الغداء وسياساته الهامة لمدرستهم. وينبغي أن يدرس التلاميذ الأنماط السلوكية المناسبة لحجرة الغداء، بالإضافة إلى أنه ينبغي أن يبذل كل جهد لتعظيم عدد المشرفين على المطاعم السريعة، وينبغي أن يتحرك هؤلاء المشرفون على نحو مستمر في المناطق الخاصة بهم. أثناء قيامهم بهذا الواجب.

وإحدى طرق الحفاظ على نظام المطعم وترتيبه أن تطلب من التلاميذ أن يجلسوا أولاً على المقاعد وأن يستمعوا للتعليمات، مقابل أن يصطفوا للحصول على غذائهم على نحو مباشر ويسهل الإشراف على التلاميذ وهم جالسون. والسماح لعدد محدود منهم أن يصطف في الوقت الواحد سوف يساعد أيضًا على الحفاظ على النظام والترتيب. وجعل التلاميذ الذين يتصرفون على نحو مناسب أن يصطفوا يعزز السلوك المحترم.

عندما يحين وقت ترك المطعم. ينبغي أن يصرف التلاميذ من قبل المشرفين على المطعم. ومرة أخرى صرف التلاميذ حين يظهرون أنماطًا سلوكية مناسبة

فحسب يعزز ما هو متوقع. والنسق الذي يسمح لجميع التلاميذ أن يقفوا ويتركوا بمجرد دق الجرس يدعو ويؤدي إلى الفوضى والتشرزم. وتتطلب بعض المدارس من التلاميذ أن ينظفوا مناضدهم وأن يرفعو نفاياتهم قبل أن يصرفوا. والأساس العقلاني لهذا المدخل يستند إلى الاعتقاد بأن هذه مهارة حياة جيدة، وأن التلاميذ ينبغي أن يكونوا مسئولين عما يحدثون من فوضى.

والشكل (٥-٨) يقدم مثالاً لقواعد المطعم السريع والذي قد تأخذ به مدرسة.

شكل (٥-٨)

قواعد المطعم

١- ينبغي أن يستخدم التلاميذ دورات المياه، والتليفونات وماكينات البيع قبل دخول المطعم.

٢- لا يسمح للتلاميذ بترك المطعم حتى يسمح لهم المشرف بالانصراف.

٣- قبيل الانصراف على التلاميذ مسح مناضدهم بخرقة مبتلة متوافرة في المطعم.

٤- على المدرس أن يصحب التلاميذ إلى المطعم جيئة وذهاباً.

المداخل والأروقة:

يحدث في كثير من المدارس عدد من مخالفات القواعد ومن الأنماط السلوكية غير المناسبة في الأروقة أثناء فترات الانتقال. وعادة ما يتطلب المرور في الأروقة ويقتضي حركة عدد كبير من التلاميذ بحد أدنى من إشراف أعضاء هيئة التدريس. وهذا يؤدي إلى زيادة احتمال الدفع والجري والشجار وحين يخالف التلاميذ في الأروقة أيضًا، فإنهم كثيرًا ما يجلبون سلوكًا مشتتًا معهم إلى حجرة الدراسة.

وهناك استراتيجيات يمكن استخدامها لضمان فترات مرور منظم. وتعظيم رؤية أعضاء هيئة التدريس والعاملين بالغ الأهمية وأن يقف المدرسون ببساطة عند أبواب حجراتهم الدراسية بينما يغير التلاميذ فصولهم يتيح لهم مراقبة التلاميذ على نحو متزامن وهم يدخلون حجراتهم، ويلاحظون أولئك الذين يتحركون في

الأروقة، يزيد من رؤية أعضاء هيئة التدريس ويساعد التلاميذ على إظهار أفضل سلوكهم. وبالإضافة إلى ذلك، ينبغي على النظار أن يوصلوا لأعضاء هيئة التدريس أنه ينبغي عليهم أن يكونوا مرئيين أثناء فترات مرور الطلاب، ليس ذلك فحسب بل وأن يكونوا حاضرين فيريقيًا في الأروقة وأن هذا دورهم. وهذا يضرب مثلاً ويمثل قدوة. كما يتيح للناظر أن يرى المدرسين وهم يراقبون الأروقة.

وتدريس التلاميذ توقعات الرواق استراتيجية أخرى هامة. كيف تريد للتلاميذ أن يتحركوا بين حجرات الدراسة؟ هل تريدهم أن يمشوا أو يجروا؟ هل تتوقع منهم أن يسيروا في صفوف، أر يسيروا مع أصدقائهم، بهدوء واحترام بين الحصص؟

وتحديد عواقب مباشرة وذات معنى للسلوك غير المناسب في الرواق هام جدًا أيضًا. وكما هو الحال في حجرة الدراسة يحتاج التلاميذ أن يفهموا أنهم إذا كسروا القواعد، سوف يكون لذلك عواقب نتيجة للمخالفة. وينبغي على جميع أعضاء هيئة العاملين بالمدرسة أن يشجعوا على تطبيق العواقب على أساس متسق على السلوك غير المناسب في الرواق. وإذا طبقت القاعدة من قبل بعض المدرسين، سوف يعرف التلاميذ بسرعة المدرسين الذين يتغاضون عن مراعاة القواعد أو يجعلونها مرنة ومتسعة.

صندوق الخلاصة:

المعادلة لتتجنب مشكلات الرواق:

مستويات مناسبة من رؤية أعضاء هيئة التدريس + سياسات المرور عبر الرواق + تدريس للتلاميذ عن عواقب تطبق على نحو متسق من قبل جميع أعضاء هيئة التدريس

الفسحة والرياضة:

الفسحة بين حصتين وألعاب رياضية ضمجدارية intramural مصدر آخر نمطي لمخالفات التلاميذ ومخالفات القواعد. وعادة ما يكون عدد أعضاء هيئة التدريس أثناء هذه الأنشطة محدودا. وكذلك، بما أن أعدادًا كبيرة من التلاميذ

نشطون جدًا أثناء هذه الأوقات، فالاحتمال أن مسائل النظام والضبط المثارة ستكون كثيرة جدًا.

وهناك طرق لترسيخ بيئة مرتبة واضحة البنية أثناء الفسح.

أولاً: ينبغي أن يوافق أعضاء هيئة العاملين على سياسات الفسح وإجراءاتها ويراجعوها على الأقل سنويا، كما يفعلون مع سياسات النظام والضبط عبر المبنى المدرسي كله.

ثانيًا: ينبغي على هيئة التدريس أن تدرس السياسات والإجراءات للتلاميذ وأن تؤكد إجراءات الخروج والدخول المنظمة وتلزم بها. وطرق التلاميذ في ترك المبنى في طريقهم للفسحة ودخولهم المبنى بعد الفسحة أمر حيوي وحاسم من حيث إنه يهيئ المسرح للسلوكيات المناسبة. وحين تدرس القواعد، ينبغي أيضًا أن تدرس إجراءات الدخول والخروج. واستخدام حجرة الحجز لمخالفات القاعدة هام لأنه يتيح تحقيق العاقبة المباشرة والفعالة للسلوك المشتت للمشرفين على الفسحة.

وينبغي مساندة مشرفي الفسحة، وينبغي أن يدرس للتلاميذ أن عليهم أن يتبعوا تعليمات المشرف في جميع الأوقات، وينبغي أن يكون لدى المشرف طريقة فعالة في التواصل مع المدرسين والإدارة حين لا يلتزم التلاميذ بالقواعد. ويمكن استخدام استمارات تملأ بسرعة وسهولة من قبل المشرف على الفسحة لكي يبقى أعضاء هيئة العاملين والمدرسين الآخرين عارفين حين يتصرف التلاميذ تصرفًا غير سليم أثناء الفسحة. والشكل (٦-٨) مثال لمثل هذه الاستمارة للإحاطة عن الفسحة.

وإذا كان في الإمكان ينبغي توفير أداة اتصال مثل المذياع الظهري - Walki Talkie للمشرفين على الفسحة بحيث يستطيعون الحصول على المساعدة بسرعة إذا لزم الأمر.

ومن المكونات الحيوية للتواصل والمساندة لمشرفي الفسحة أن تقابلهم الإدارة على أساس منتظم لمراقبة كيف تسير الأمور ولمعالجة المسائل عندما تنشأ. ومن المكونات الحاسمة لنظام المساندة اللقاء الأسبوعي أو الشهري لمشرفي الفسحة.

والشكل (٧-٨) مثال لبعض القواعد التي يمكن استخدامها أثناء الفسحة أو الألعاب الرياضية الضمنجدارية وقت الظهيرة. ويمكن تعديل اللغة، ويتوقف هذا على النشاط الذي تطبق عليه القواعد.

شكل (٦ -٨)

استمارة تحويل أو إحالة الفسحة

التلميذ:.. التاريخ: ....

المخالفة:

.... عدم المطاوعة

.... الدفع العنيف

.... المضايقة أو الإزعاج المستمر

.... عدم التوقف حين دق الجرس

.... ألعاب مشتتة

.... أخرى

العاقبة

.... تحذير

.... احتجاز

.... أخرى ....

نسخ:.......... الإدارة: .... المدرس: .... المرشد: ....

صندوق الخلاصة:

معادلة أو صيغة لتجنب المشكلات أثناء الفسح والألعاب الضمنجدارية:

درس السلوكيات المطلوبة + وفر العدد المناسب من المشرفين + نفذ وطبق الجزاءات المباشرة والمتسقة لمخالفات القاعدة

دورات مياه أو حجرات راحة التلاميذ:

يمكن أن تصبح هذه الأماكن مناطق اهتمام، ويرجع ذلك إلى حقيقة أن الراشدين يندر أن يوجدوا فيها. ويقرر Jones (1987) أنه إذا بقي الكبار خارج حجرات راحة التلاميذ، لأن هذه الأماكن تخص التلاميذ وتصبح الموضع الذي تحدث فيه مشكلات كبيرة.

شكل (٧-٨)

قواعد لممارسة التلاميذ الألعاب الرياضية الضمنجدارية في الظهر

١- ينبغي أن يصرف التلاميذ من قبل مشرف قبل أن يذهب إلى الألعاب الرياضية ضمنجدارية.

٢- على التلاميذ أن يعيدوا جميع الأدوات إلى المواضع المناسبة بعد الانتهاء من الألعاب.

٣- عند الانتهاء من هذه الألعاب، على التلاميذ أن يذهبوا إلى المناطق المحددة لهم.

٤- على التلاميذ الانتظار في الأماكن المحددة حتى يوجهوا لدخول المبنى.

٥- بعد دخول المبنى، على التلاميذ المشي بأسلوب هادئ منظم إلى حجراتهم الدراسية.

وهناك عدة أشياء ينبغي على أعضاء هيئة المدرسة أن يعملوها لإبقاء هذه الأماكن عند الحد الأدنى من المشكلات. إذا كانت المدرسة في مرحلة تصميم البناء، ينبغي أن تبقى المغاسل في الأروقة بدلاً من أن تكون في حجرات الراحة (دورات المياه). وهذا يقلل مقدار الوقت الذي يبقى فيه التلاميذ بعيداً عن نظر الكبار إلى الحد الأدنى.

وفي معظم المواقف، لن يتوافر لك توجيه تصميم حجرات الراحة، وفي تلك الحالة، من المهم أن تضع نظامًا للمراقبة يذهب التلاميذ عادة إلى هذه الأماكن منفردين؛ ولذلك فإن على أعضاء هيئة المدرسة دوريًا أن يمروا على هذه الأماكن دون إعلان لمراقبة سلوك التلميذ، وينبغي أن تجعل الإدارة هذا جزءا من مشوارهم اليومي في المبنى.

وفي جميع أنحاء المبنى وخاصة عند المستوى الابتدائي، ينبغي أن توجد سياسة بأنه لا يسمح لأكثر من تلميذ أن يذهب إلى دورة المياه في الوقت الواحد مما يقلل من إمكانية حدوث مشكلات فيها. والاستثناء لهذه القاعدة. أن توفر شروط معينة لتلميذ معين، مثل نظام الرفيق a buddy system بنظام التعاقد للتلميذ الذي

يحتاج مراقبة تلميذ على الأقل. واستخدام تصريح لدورة المياه يساعد على أن ييسر هذه السياســة والحفاظ على سجل مكتــوب للتلاميذ الذين يذهــبون إلى دورة المياه وتوقــيت الذهاب يساعــد في تحديد المــندمج في واقعــة بدورة المياه، حين يعــرف التوقيت المناسب لحدوثها. والشكل (٨-٨) مثال للوحة دورة المياه.

والمتوقع ألا يحدث نثار من الــفضلات المبعثرة في حجــرات الراحة، كما لو كانت خارج المدرســة وأن يوصل هذا للتلاميذ. وهذه المواقع كثيــرًا ما تكون أسوأ منطقة في المدرسة فيما يتعلق بتراكم الفضلات، وإحدى الطرق لمعالجة هذا تشجيع السلوك الجيد عند التلميذ، ويمنع نثر الفــضلات في حجرة الراحة بالمكافآت، منحة فــسحــة إضافــية، أو «بوبكــورن». . . . إلخ لحجــرات الدراسة التي حــازت دورة مياههم على أفضل سجل في فترة زمنية معينة.

شكل (٨-٨)

لوحة او خريطة حجرة الراحة

الاسم:	وقت تركه إلى حجرة الراحة	وقت العودة
....	....	....
....	....	....
....	....	....
....	....	....
....	....	....

الأشياء القابلة للحمل والنقل Portables:

الأشياء القابلة للحمل وما يحيط بها من أراضي يمكن أن تكون مناطق لسوء سلوك التلميذ ومشكلاته. ومرة أخرى المفــتاح هو مراقبة هذه المناطق وخاصة أثناء فترات الانــتقال. ويحتاج الــكبار أن يكونوا مرئيين؛ لأن الرؤية تسبق جــميع أنواع المشكلات وتحول دون حدوثها.

وحضور أعضاء هيئة العاملين مــهم أيضًا قبل المدرسة وبعدها؛ لأن التلاميذ يمكن أن يستمروا في المدرســة في هذه المناطق ويخلقوا مشكلات نظام، وفي بعض المناطق التــعليميــة تستــخدم آلات تصــوير فيديو فــي هذه المواضع لمراقبــة تخريب الممتلكات. وحين تكون المراقــبة والإشراف جزءًا مــن خطة أو نسق النظام والضبط يمكن الوقاية من عديد من المشكلات ومنعها.



ركوب الحافلة والنزول منها:

من المهم أن يركب التلاميذ حافلة المدرسة وينزلوا منها بأسلوب مرتب ومحترم. والأنماط السلوكية التي يظهرها عند الركوب والنزول كثيراً ما تتم في الحافلات (الباصات) أو في المدرسة، وأهم استراتيجية أن يتوافر إشراف كاف أثناء هذه الأوقات. وأن يوضع جدول يراقبه الناظر ويلزم به.

وحين يصل التلاميذ في الصباح، ينبغي أن يتوقع منهم النزول من الحافلة بهدوء وفي الموقع المناسب. وينبغي أن تراقب هذه العملية من المشرفين. وفي نهاية اليوم ينبغي أن ينتظر التلاميذ بهدوء في صف خارج الحافلات. ومن الأمور المهمة جدا، ألا يسمح المدرسون لفصولهم بترك حجراتهم قبل أن يدق الجرس في نهاية اليوم، وإذا عملوا هذا ينشأ موقف حيث لا يتوافر إشراف على التلاميذ ويمكن أن تحدث الحوادث والمشكلات. ومن الأمور الحيوية من منطق الأمان والأمن أن المشي بين الحافلات غير مسموح به. وأن هذه ينبغي أن تراقب من قبل أعضاء هيئة المدرسة. وأخيراً، ينبغي أن تعامل مخالفات القاعدة فيما يتعلق بركوب الحافلة وتركها مثل مخالفات القواعد في حجرة الدراسة أو في جزء آخر من أجزاء المدرسة وأن يوضح هذا للتلاميذ ليساعد على منع مشكلات النظام والضبط.

قواعد الزي Dress Code:

لدى الكثير من المدارس توقعات بالنسبة للزي المدرسي حتى ولو لم يكن لها زي معين. وهذا يستند إلى الاعتقاد بأن الملبس المناسب يؤثر في المدرسة وفي مناخ حجرة الدراسة ويهيىء المسرح للسلوك المحترم غير أنه، حتى حين تكون للمدرسة قواعد للزي، يبتعد كثير من أعضاء هيئة التدريس حين يصل الأمر إلى الالتزام بهذه القواعد وهذه قضية ينبغي فحصها عن قرب حين توجد قواعد للزي.

ومن المهم أن يلتزم كل فرد به كما هو الحال في اتباع القواعد الأخرى وتطبيقها على نحو متسق.

والتزام التلاميذ بقواعد الملبس قد يكون عملا صعبًا. فليس من السهل أن تبرهن لأب غير متجاوب على أن ملابس التلميذ تحدث خللاً في العملية التربوية وخاصة حين تكون الملابس التي يرتديها هي الموضة الجديدة الشائعة. وكذلك فإن التزام تلميذ بقواعد الزي كثيراً ما تعني تفسيرا ذاتيًا. فما هو غير ملائم لمدرس قد يكون مقبولاً من مدرس آخر.

وإذا اختار أعضاء هيئة المدرسة معالجة مسألة قواعد الزي، فإن هناك عدة خطوات ينبغي اتخاذها.

أولا: وقبل كل شيء. ينبغي ترسيخ مجموعة من المعايير والعواقب على الإخفاق في الالتزام بها وأن تكون هذه محددة. وتقتضي معايير قواعد الزي أن تكون دقيقة وقابلة للفهم.

ثانيا: ينبغي أن توصل سياسة قواعد الزي وأساسها العقلاني إلى الآباء في النشرات، وفي الاجتماعات والمؤتمرات.

ثالثًا: على المدرسة أن تدرس السياسات وأساسها العقلاني للتلاميذ أثناء الدروس في الحصص، وأثناء الاجتماعات العامة للمدرسة وأخيراً، يتطلب الأمر بالنسبة للتلاميذ المخالفين لقواعد الزي المدرسي أن يعالجوه على الفور. بعض المدارس تصدر نداء في الصباح، طالبة من المدرسين أن يرسلوا إلى المكتب جميع المخالفين لقواعد الزي. وهذا يرسل رسالة قوية بأن الزي المدرسي ملزم كل يوم. وينبغي الاتصال بآباء المخالفين. وإذا لم يستطع تلميذ تغيير ملابسه في البيت ينبغي أن تزوده المدرسة بقميص طويل يغطي الملابس غير المقبولة. والشكل (٩-٨) مثال لقواعد زي التلميذ.

شكل (٩-٨)

قواعد زي التلميذ

الأزياء التي تخل بالعملية التربوية ممنوعة:

- لا ينبغي للبنطلونات والقمصان والبلوزات أن تكون كاشفة للجسم.
- الملابس الداخلية الكاشفة وكذلك التي تعرى الجزء الأوسط من جذع التلميذ غير مقبولة.
- ينبغي أن تلبس الصديريات مع قميص بكم.
- ينبغي أن يكون الشورت والإسكيرت بطول أطراف أصابع التلميذ الممتدة.
- ملابس الرياضة التي تعري جزءاً كبيراً من الجسم مسموح بها في دروس الرياضة البدنية فحسب.
- البنطلونات المتدلية، والسلاسل المعلقة ونظارات الشمس والملابس غير اللائقة والتي تشجع العنف أو استخدام العقاقير والكحول والدخان أو ما يرتبط بالعلاقات الجنسية ممنوعة.



مسائل الجماعة أو العصابة Gang Issues:

يندمج أعضاء العصابة أو الشُّلَّة عادة في العنف والمضايقة المستمرة للآخرين وفي تعاطي العقاقير أو المخدرات، وكثيراً ما تختار العصابات أعضاءها من التلاميذ في المدارس. ولا مكان للعصابات على الإطلاق في المدارس والاستجابة الوحيدة المناسبة هي التدخل المباشر لأي علامة من علامات نشاط عصابي. وهناك أمثلة كثيرة لمدارس لم تستجب على نحو سريع وقوي بدرجة كافية لعلامات نشاط العصابة. ومتى أتيح لعصابات أن تجد موضع قدم في المدارس يصبح من الصعب جدًا إصلاح الضرر الذي حدث.

وتدعي كثير من المدارس أن سياستها هي لا تسامح مع أي نمط من النشاط العصابي. غير أنه حين تطفو علامات العصابات على السطح، كثيراً ما لا تستجيب المدرسة بأسلوب سريع وله معنى. ومن الضروري للتلاميذ، وأعضاء هيئة المدرسة والآباء أن يعرفوا أن أي علامة على نشاط عصابة سوف تقابل بعواقب قاسية شديدة. وهذه عادة ما تتضمن حرمانًا من المدرسة حتى يتم لقاء الآباء والشرطة وأعضاء هيئة المدرسة.

وينبغي أن يتاح لأعضاء هيئة المدرسة دوريا تدريبًا أثناء الخدمة ليصبحوا على وعي بالعلامات والأنشطة الحالية للعصابة. وهناك علامات معينة للاندماج في عصابة ينبغي أن يتنبه أعضاء هيئة المدرسة لها وتحديدها باستمرار بما في ذلك ملابس العصابة ووشم العصابة ولغتها وإشارات اليد. وكثيراً ما تتغير هذه؛ ولذلك من المهم لشخص يعرف المواقف الحالية مثل رجال الشرطة أن يدرب أعضاء هيئة المدرسة.

الشجار:

لا مكان للعنف في مدارسنا. وتحتاج المدارس أن تتخذ الخطوات التي تضمن أن الآباء والتلاميذ يعرفون أنه لا تسامح مع العنف وأنها سياسة تنفذ بصرامة ويلتزم بها. ومن المداخل القوية توفر مقياس متدرج للعواقب، يظهر تنظيمها الهرمي للمخالفات المختلفة. وفي هذا التنظيم التراتبي يثبت الشجار باعتبار أنه يؤدي إلى الفصل المؤقت أو الحرمان من المدرسة عند أول مخالفة. والشكل (١٠-٨) مثال لمثل هذا المقياس المتدرج للعواقب.

شكل (١٠-٨)

مقياس متدرج للعواقب

مخالفة قاعدة	عاقبة
مخالفة صغيرة	تأمل وتدبر Processing
التحدث في غير دوره على نحو مصغر	تأمل وتدبر
مضغ اللبان	احتجاز الغداء
التأخر	احتجاز الغداء
تجديف وتدنيس (ألفاظ نابية)	احتجاز بعد المدرسة
عدم الطاعة	احتجاز بعد المدرسة
مخالفات متراكمة	مدرسة الخميس (الجمعة)
الدفع والدفع العنيف	مدرسة الخميس
التحرش الجنسي	مدرسة الخميس
الشجار	الحرمان من المدرسة

مطلوب أن ينتقل المقصود عند المدرسة بسياسة مع التسامح ع العنف بوضوح إلى التلاميذ والآباء، وهذا يعني عادة، أن التلاميذ الذين يضربون التلاميذ الآخرين لأي سبب سوف يحرمون مباشرة من المدرسة مؤقتًا. وينبغي أن تطبق السياسة أيضًا على جميع المواقف. ويحتاج التلاميذ أن يعرفوا أن لديهم الحق في الدفاع عن أنفسهم إذا ضربوا، ولكن ليس من حقهم أن يبدأوا الضرب المعتاد. ويحتاج التلاميذ أن يدرس لهم كيف يدافعون عن أنفسهم على نحو سليم. وأن يدرس لهم أن أفضل طريقة لإيقاف الشجار الذهاب إلى أقرب عضو هيئة تدريس والصياح طلبًا للمساعدة.

والأساس العقلاني لهذه السياسة أن التلاميذ يحتاجون أن يتعلموا ألا يلجأوا إلى العنف في محاولة لمواجهة العنف. وحين يبدأ التلاميذ في ضرب التلاميذ الآخرين الذين ضربوهم أولا، لا يتوقف العنف بل يخلق مشاجرات أكبر وعنف



أشد. وحين ينتقم التلاميذ بضرب من ضربهم أولا، لا يكون التلميذ الأخير بالضرورة هو التلميذ الذي ضربهم أولاً. بعض التلاميذ يعتقدون أنه لا بأس من البدء في ضرب تلميذ ضربهم أولا، وسوف يبحثون عن فرص مشروعة لضرب شخص. وينبغي أن يدرس التلاميذ أنه حين يخرق شخص قاعدة عن الضرب، فمن مسئولية المدرسة أن تعاقب المعتدي وأن هذا ليس مسئولية التلميذ.

وقد نتساءل ما العواقب التي ينبغي أن تلحق التلاميذ الذين يضربون تلميذًا بعد أن يُضربوا. وعلى الرغم من أن قاعدة المبنى ينبغي أن تحدد بوضوح أن أي تلميذ يقرر ضرب تلميذ آخر سوف يحرم من المدرسة، وأن يحرم التلميذ الذي ضرب انتقامًا من المدرسة فترة أقصر من الذي بدأ الهجوم، ويحتاج الآباء أن يفهموا سياسة المدرسة عن الشجار حتى ولو كان انتقامًا. والشكل (١١-٨) مثال لطريقة توصيل هذه السياسة إلى الآباء في صيغة رسالة.

شكل (١١ -٨)

خطاب إلى الآباء عن سياسة المدرسة عن عدم الشجار

أعزائي الآباء:

يتوقع الآباء وهذا حقهم أن تعمل مدرسة التلميذ كل شيء ممكن لضمان بيئة تعلم آمنة وفي محاولة للحفاظ على أمن المناخ المدرسي الذي يتحرر فيه التلاميذ من تهديد العنف، قد وضعنا السياسة الآتية:

لمدرستنا سياسة عدم التسامح مع العنف. وهذا يعني ببساطة أنه لن يسمح لتلميذ أن يلجأ إلى الشجار والضرب لأي سبب في طريقه إلى المدرسة، وفي المدرسة وفي طريق عودته إلى البيت منها، أو في اى حدث أو واقعة مدرسية. وسياستنا تقرر أن أي تلميذ يقرر حل مشكلة بالضرب أو الشجار سوف يحرم من المدرسة مباشرة، ولن يكون هناك استثناء لهذه القاعدة. وسوف نناقش هذه السياسة مع جميع التلاميذ في أول يوم بالمدرسة.

وثمت جانب من السياسة على الآباء أن يفهموه، أنه لا توجد قاعدة شجار أو ضرب تغطي جميع المواقف، والتلميذ الذي يضرب آخرين سوف يحرم من المدرسة حتى ولو كان التلميذ الآخر ضربه أولا. ينبغي أن يدرك التلاميذ أن مسئولية هيئة المدرسة وليست مسئولية التلاميذ أن تؤدب التلميذ الذي يضرب.



تابع شكل (١١ -٨)

خطاب إلى الأباء عن سياسة المدرسة عن عدم الشجار

وحين يعتقد التلاميذ أن لديهم الحق في ضرب شخص آخر ضربهم أولاً، يستطيعون أن يستخدموا هذا كعذر لضرب التلاميذ. وإذا تعرض تلميذ للضرب في المدرسة ينبغي أن يجد طريقة غير عنيفة للاستجابة. وهذا يضم منع التلميذ الذي يضرب أو صده، والبعد عنه، وأن تدع عضو هيئة تدريس يعرف أن الواقعة قد حدثت. وسوف تناقش الإدارة وكذلك هيئة العاملين الإجراءات غير العنيفة التي يستطيع التلاميذ اتخاذها لمعالجة عنف أقرانهم.

وآمل أن يفهم كل أب أن قواعد عدم الشجار والضرب جزء أساسي من جهودنا للحفاظ على مناخ مدرسي غير عنيف. ونحن نعتقد أنه من غير المنطقي أن نتوقع أن يتعلم التلاميذ في مناخ غير آمن، حيث يشعرون بأنهم مهددون. نشكركم مسبقاً على مساندتكم.

المخلص

مدير المدرسة

وهذا يختتم هذا الجزء عن نظام وضبط المبنى كله. ونحن نأمل أن هذه الأفكار التي شاركناكم فيها تساعد في التوصل إلى نظام أو نسق قوي للضبط والتأديب، وخلق مناخ موجب في مدرستك.

أسئلة تأمل في نهاية الجزء:

١- ما مكونات نسق النظام والضبط في المبنى المدرسي كله؟

٢- إذا كنت ستزور مدرسة للمرة الأولى ما هي المؤشرات المباشرة التي تدل على ترسيخ هيئة العاملين بالمدرسة بيئة واضحة مرتبة بالمبنى المدرسي؟

٣- ما الأثر الذي تحدثه درجة عالية من البنية والنظام على بناء التلاميذ وأعضاء هيئة المدرسة والآباء؟

٤- أي مكونات النظام قوية في مبنى مدرستك؟

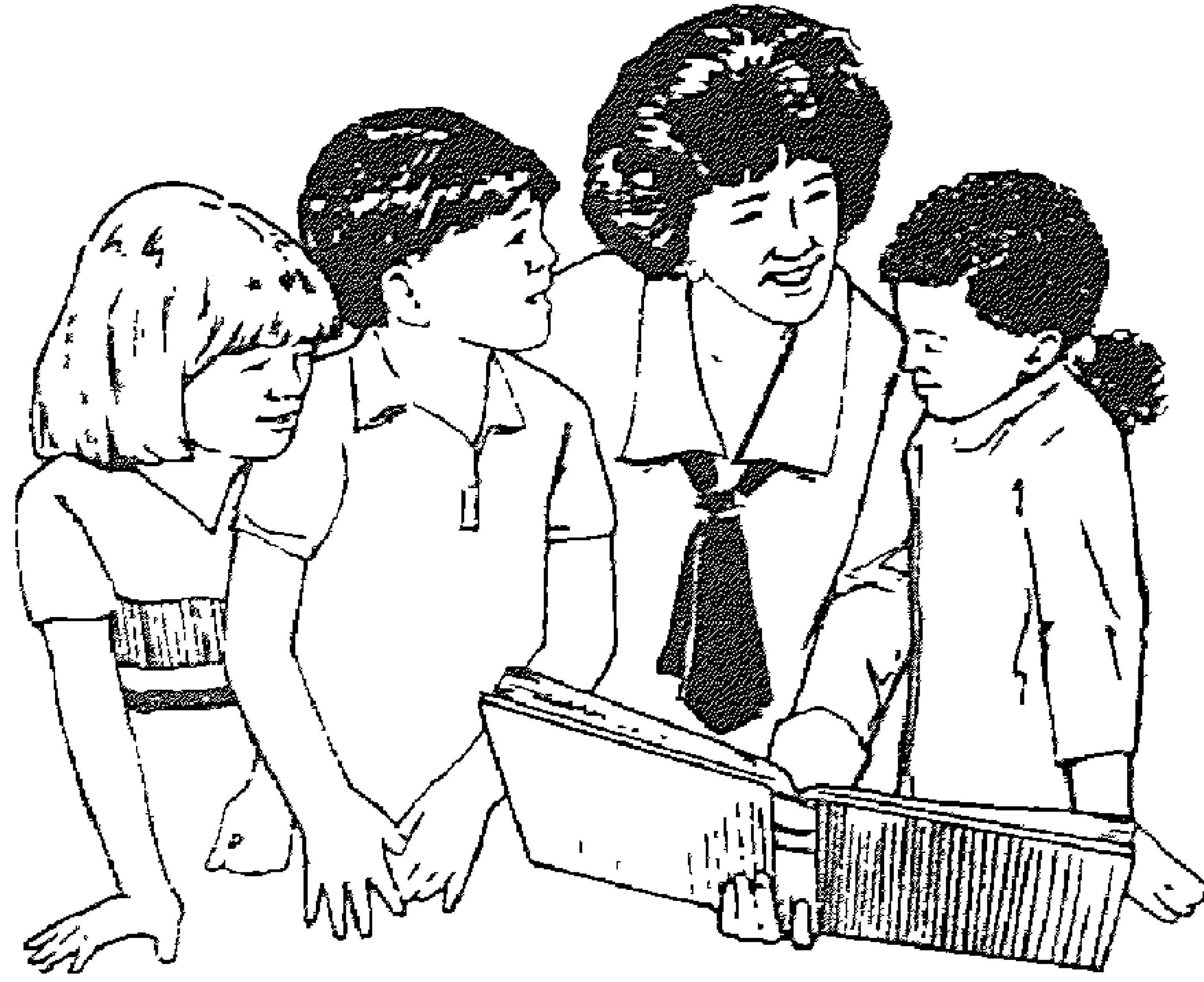
٥- وأي المكونات ضعيفة في هذا المبنى؟ وعلى وجه التحديد ما المكونات التي تحتاج إلى تغيير وكيف تغيرها؟

٦- ما هي المواقع بالمبنى المدرسي التي تحتاج إلى اهتمام ومعالجة؟

٧- ما سياسات المبنى المدرسي التي تتطلب التحسين؟ وكيف؟

٨- ما أكثر المفاهيم أهمية في هذا الجزء؟

الجزء الثالث



استراتيجيات النظام والضبط

الجزء الثالث: لا تستطيع أن تفوتك استراتيجيات النظام والضبط:

أثناء السنوات الثلاث والأربعين التي خبرنا فيها جماعيًا إدارة المدرسة الابتدائية والثانوية، قد قمنا بآلاف الملاحظات لحجرة الدراسة وأثناء هذه الملاحظات لاحظنا استراتيجيات معينة لها أثر إيجابي على نحو متسق على سلوك التلميذ وعلى أدائه الأكاديمي، وهذه الاستراتيجيات قوية ومؤثرة ويسهل استخدامها. وتتضمن كل استراتيجية أو تتطلب مدخلاً معقولاً. إن معظم المدرسين على وعي جيد بها ولكنهم أحيانًا ينسون تأكيدها.

ويقدم الجزء ملخصات لهذه الاستراتيجيات على أمل أنك تستطيع أن تجد طرقا لاستخدامها في حياتك المهنية، وتنطبق معظم الاستراتيجيات على الموقف في حجرة الدراسة، ولكن بعضها له تطبيق بالمبنى المدرسي ككل. ولقد نظمنا هذا الجزء باستخدام نسق مكونات النظام الذي راجعناه وتناولناه من قبل، أي قُسِّم إلى فئات: استراتيجيات العلاقة، استراتيجيات القواعد، استراتيجيات المراقبة، استراتيجيات العواقب.

الفصل التاسع

استراتيجيات العلاقة

نحن نعتقد بقوة أن العلاقات الموجبة تشكل أساس خطة النظام والتأديب الإيجابية. وفي الفصل الأول وضحنا أن تكوين علاقات إيجابية بين المدرس والتلميذ هي أكبر جزء في خطة النظام والتأديب وفي هذا الفصل، نحن نتقاسم استراتيجيات معينة يستطيع المدرسون وغيرهم من أعضاء هيئة المدرسة استخدامها؛ للمساعدة في تنمية علاقات قوية مع التلاميذ والتي بدورها تساعد في إنقاص عدد وقائع تأديب التلاميذ. ونحن نتقاسم أيضًا بعض الاستراتيجيات التي نستطيع استخدامها لتنمية علاقات موجبة مع الآباء وهذه العلاقات تساعد مساعدة كبيرة في زيادة قوتك وتأثيرك الإيجابي في التلاميذ؛ لأنهم يعرفون أنك وآباءهم تعملون معًا بدلاً من أن تكونوا على خلاف، الجانب مع الآخر. وفيما يأتي قائمة تضم ١٢ استراتيجية وسوف نشرح الطريقة التي تستطيع بها أن تجعلها تعمل لك.

لا تكن أحد التلاميذ:

هناك بعض المدرسين الذين يخفقون في تنفيذ قواعد مختلفة لأنهم يريدون أن يحبهم التلاميذ، وهذا عمل غير مهني ويؤدي إلى فقدان المدرس احترام التلاميذ وأعضاء هيئة المدرسة. وحين يحاول المدرسون أن يتصرفوا مثل التلاميذ أكثر منهم مثل المدرسين فإنهم يضرون نسق الضبط والنظام بالمبنى الدرسي. ويساعدون على خلق مسألة خلافية من مسائل الروح المعنوية في المبنى كله. هل لديك تلاميذ تفضلهم؟ هل تدير نظرك في اتجاه آخر مع بعض التلاميذ؟ وهذا النمط السلوكي نقطة ضعف في خطة التأديب بالمبنى المدرسي كله، ليس ذلك فحسب، بل إنه

يوثر على نحـو سلبي في مناخ المبنى. ومن المهم بالنسـبة لك أن تكون مهـنيا مع التلاميذ، وأن يظهر بوضوح لكلماتك وأفعالك أنه بينما تقيم وتهتم بتلاميذك، إلا أنك تسـيطر على الموقف وأنهم ينبـغي أن يعاملـوك باحتـرام، وليس كصـديق أو رفيق. وينبغي أن يكون هذا سلوكًا متسقًا بحيث تظهره مع جميع التلاميذ.

لا تستخدم قط السخرية أو التحقير:

يرى بعض المدرسين أن استخدام السـخرية عمل سليم لأنه يؤدي إلى موقف فكاهي يجعل التلامـيذ يضحكون. ولكن الفكاهة التي تحدث على حســاب كرامة التلميذ غير حكيمـة دائمًا، وغير مهنية وغير مناسبة، كمـا أنها تشكل نمطًا يحاكيه التلاميذ في كثير من الحالات. وليس لدى المدرسين في حالات كثيرة أي فكرة عن المواقف الشخصــية التي قد يواجهها تلمـيذ، والتلميذ الذي يبدو آمنًا بدرجـة كافية ليعالج السخـرية قد تتأذى نفسيته حين يُســخر منه ولديه مشكلة شخصيـة لا يعيها المدرس.

ابدأ لقاءات الآباء بعبارات موجبة:

ثمت هدف رئـيســي لكل لقـــاء مع الأب، وهو زيادة الفـهم والـتـواصل والاحترام والتعاون بين الآباء والمدرس. وحين يـحدث هذا، يزداد احتمال أن يفي الآباء والعمل المدرسي معًا بحاجات التلاميذ على نحو متزايد تزايدًا كبيرًا.

وإحدى الرسائل الأولى التي ينبغي أن توصلهـا أثناء الاجتماع مع الأب أنك مهتم بطفله وبرعايته. وحين يدرك الآباء أنك تقـدر ابنهم أو ابنتهم وتقيمها، يزداد احتمال عـملهم متعاونين مع المدرسة. تذكر، أن الوالدين يريان طفـلهما كانعكاس لأنفسهم، وترتـيبًا على ذلك، حين تثني على تلميـذ، فأنت تثني على الوالدين. وسوف يجيء وقت في الاجتماع تناقش فيـه أي اهتمامات أو قضايا لديك. وبداية الاجتماع بالثناء على الجوانب الإيجابيـة للطفل وتقديرها لا يقلل ولا يقيد الفرصة لمناقشة المشكلات.

ابدا الاجتماعات الصعبة والتلميذ خارج الحجرة:

من أكثر الأشيـاء الضارة لسلطة المدرس أن يشهد تلميذ جـدلاً وحجاجا بين المدرس والأب. وإذا كان هناك أي احتـمال في أن الاجتمـاع قد لا يمضي على ما

يرام، ابدأ الاجتماع والتلميذ خارج الحجرة. وبعد حسم المسائل الصعبة والتوصل إلى استراتيجية تستطيع أنت والأب مساندتها، يمكن أن يطلب من التلميذ الانضمام إلى الاجتماع.

دع الأبوين يعبران عن رسالتهما أولا:

أيًا كانت المسألة التي تريد مناقشتها مع الوالدين في الاجتماع تتعلق بطفلهما، عليك أولاً أن تستمع لما على الوالدين قوله. وإذا لم تستمع إليهما أولاً، لن يستمعا إلى أي شيء تقوله. اعمل كل ما تستطيع للتأكيد للوالدين بأنك تستمع لما يقولونه بما في ذلك التقاء العيون، وكتابة مذكرات، والإيماء بالرأس في الأوقات المناسبة، وإعادة صياغة النقاط الأساسية، والاعتراف وتقدير وجهة نظرهما. وإذا اعتقد الوالدان أنك لا تهتم بقضاياهما. لن يميلا إلى الاهتمام بقضاياك.

قم ببعض التنازلات:

كلما أمكن أثناء المقابلة، ابحث عن نقاط يبرزها الأب تستطيع أن توافق عليها أو اعتذر عن شيء قمت به يزعج الأب. وعلى سبيل المثال، إذا قال الأب أنك لم تعلمه بالسرعة الكافية بأن التلميذ متعثر، وافقه قائلاً على سبيل المثال، كان ينبغي عليّ أن أتصل بك أسرع مما حدث: إن هذا يؤيد صدق اهتمامه ويتيح له أن يعرف أن المسألة ليست تحديد الملام وإنما العمل معًا لحل المشكلة.

تحدث عن المستقبل:

بأسرع ما تستطيع في اللقاء مع الأب، ابدأ الحديث عن المستقبل واضعا خطة مع الأبوين والتلاميذ لإصلاح المشكلة الموجودة، بدلاً من الوقوف عند الماضي. ومثال ذلك. إذا كانت المسألة أب لتلميذ لا يكمل واجبه المنزلي. حدد المشكلة ثم انتقل إلى وضع خطة تتعلق بطريقة للتأكد من إكمال الواجب المنزلي في المستقبل وكيف تحسن التواصل بين المدرس والوالدين فيما يتعلق بأي عمل ناقص.

اتصل بالوالدين قبل أن يصل التلميذ الذي تعرض للتأديب إلى المنزل:

حين تؤدب تلميذًا أو تصححه، هناك دائمًا إمكانية أن ينقل التلميذ لوالديه صيغة معوجة لما حدث. والتلاميذ عادة يتجنبون معلومات حاسمة في محاولة

لإظهار أنهم لم يقترفوا خطأ في شيء قاموا بـه وأنهم عوملوا معاملة ظالمة. وكثيراً ما يأخذ الآباء بروايات التلاميذ وينزعـجوا منك. وفي بعض المواقف تتفاقم المسألة بحيث يتصل الأب بالمدرسة غاضبًـا من التعامل معك. عند هذه النقطة أنت تواجه مهمة صعبة هي تهدئة الأب، وعرض الحقائق الصحيحة.

وأخذ دقائق قليلة للاتصال مسبقًا بـالأب قبل وصول التلميذ إلى المنزل كثيراً ما يؤدي إلى تجنبك لصراع. وهذا الإجراء يهيىء الأب عادة لحكايات التلميذ ويمنع الأب من أن يستـشيط غـضبًـا على أساس المعلومـات الخاطئة. والتـواصل النشط المسبق عادة ما يقدره الوالدان.

وليس هناك شك في أن المدرسين يقومون بعمل أفضل في توصيل معلومات غير متحـيزة وقائمة على الحقائق للآباء عما يفعله التـلاميذ. وعند النظر في أهمية القيام باتصال مسبق بالأب. سل نفسك من الذي يتولى تقديم تقرير بالحقائق للأب التلميذ أم أنت؟

شجع الآباء على الاتصال بالمدرسة على نحو نشط:

في كثـير من الحالات، يـسمع الآباء شائعـات عن وقائع بالمدرسـة لا معنى لها. ومعظم الوقت، تكون هذه المعلومـات غير صحيحـة. وحتى لا يتصل الآباء بالمدرسة لـلمراجعـة والتحـقق من هذه الروايات، يمكن أن تكون آراءً سلبـية عن المدرسة أو عن مدرس. وفي محاولة لتجنب هذه المواقف على المدرسين والإداريين ان يحثوا الآباء على نحو مستـمر ليتصلوا بالمدرسة في أي وقت يكون لديهم أسئلة أو اهتمـامات تشغلهم. وحين يعـملون هذا، دع الآباء يعرفـون أن المدرسة ترحب بهم وتقدر أسئلتهم.

ومن المناسبات التي تمثل فرصًا لتذكير الآباء بأنه ينبغي عليهم ألا يترددوا في التفاعل مع أعضاء هيئة المدرسة والمبنى المدرسي النشرات المدرسية ولقاءات المدرسين معـهم، ووقائع العـودة إلى المدرسة back - to - school events، وينبغي أن تزود الآباء بأرقام تليفون المبنى وحجرة الدراسة وأنسب الأوقات للاتصال.

زيادة قوة الثناء:

أن تكون محـدداً حين تثني على التلاميـذ يساعد على خلق مـوقف إيجابي للتعلم. لأنه بوضوح يجـعل جميع التلاميـذ يعرفون أنماط السلوك والأداءات التي



تتطلع إليها. ولا توصل العبارات العامة الدالة على الموافقة مثل «عمل جيد» «هذا عظيم»، ولا تحدد ما عمله التلميذ. ويسوغ هذا الثناء (الثناء غير المحدد). قد يحمل التلاميذ على أن يعتقدوا أنهم حصلوا على الثناءات للسبب الخاطئ. ومثال الثناء المحدد: لقد تحسنت كتابتك تحسنًا له مغزى منذ زيادة استخدامك للأمثلة التي توضح وتعبر عنك ككاتب.

وثمت طريقة أخرى لزيادة قوة وتأثير الثناء وهو أن تجعله شخصيا بأن تذكر اسم التلميذ. تذكر أيضًا أن من الأمور الهامة أن تكون ملاحظاتك مخلصة ومسوغة. وسوف يستجيب التلاميذ سلبا حتى للتغذية الراجعة الموجبة حين لا تكون مستحقة.

كن دقيقًا وحريصًا في مراعاة عمر تلاميذك حين تقدم الثناء. ويقرر Sprick (1985) أن الثناءات التي توجه للتلاميذ الأكبر سنًا أمام أترابهم قد تثير الحرج وتكون غير مطلوبة. وفي هذه الحالات. قد ينظر في الثناء على التلميذ بأسلوب خاص. وقد تستخدم طريقة بديلة في الثناء، مثل إرسال رسالة إلى البيت، أو مكافأة التلميذ بشهادة. والثناء أو الموافقة المعلنة وكثيراً ما تكون مرغوبة وفعالة مع التلاميذ الأصغر. أي أن الثناء يتطلب أن يكون ملائمًا من الناحية النمائية.

ابتسم وحيِّ التلاميذ:

يقترح Wong and Wong (1998) أن الوقوف بباب الفصل كل صباح والتلاميذ يدخلونه طريقة عظيمة تجعل التلاميذ يعرفون أنك تستمتع بعملك، وأنك تهتم بكل تلميذ، وأنك تنتبه على نحو نشط للتلاميذ وتلاحظ أفعالهم. وتحية التلاميذ فرديًا وهم يدخلون حجرة الدراسة استراتيجية فعالة لتكوين العلاقة ولمراقبة سلوك التلميذ.

احفظ أسماء التلاميذ:

حين تنادي تلميذًا باسمه، فإن ذلك فيه تقدير له ويوصل له أمرين: أنك مهم بما يكفي بالنسبة لي لأعرف اسمك. وأنت أكبر من أن تكون تلميذًا آخر بالنسبة لي. والتلاميذ يدركون سريعا أنك لا تعرف أسماءهم. وحين تستخدم كلمات مثل أنت، أو حين تنادي عليهم بالاسم الخطأ، هناك احتمال قوي بأن يعتقدوا أنك لا تحترمهم ولا تقيمهم وتقدرهم.



ينبغي أن تأخـذ الوقت الذي يلزم لحفظ أسـماء التلاميـذ بأسـرع ما يمكن. ويمكن أن تكون هذه عـملية صـعبـة، ويتوقف هذا على عـدد تلاميـذك. وثمت أساليب لتعلم أسماء التلاميذ وتضم ما يأتي:

* ادرس اللائحة السنـوية للمدرسة التي تحـدد أسماء التـلاميـذ الذين تدرسهم وضع الأسماء مع الصور.
* ابحث عن خصائص تميز وتعرف كل تلميذ.
* ادرس قائمة الأسماء في نهاية اليوم وتصور بصريا كل تلميذ.
* ضع صور التلاميذ في خريطة الجلوس في صفك.

هدية:

ملاحظة: من الأفكار الجيدة أن تجعل تلاميذك ينطقون أسماءهم في أول لقاء، بحيث تعرف كيف تنطق كل اسم نطقاً صحيحاً.



الفصل العاشر

استراتيجيات القواعد

العلاقات هي أساس خطة النظام والضبط القوية الإيجابية، ولكن الاكتفاء بالأساس لا يكفي، والمكون الثاني في خطة نظام وضبط قوية هو ترسيخ قواعد واضحة التحديد مفصلة للأنماط السلوكية المقبولة. وفي **الفصل الثاني** تناولنا أهمية القواعد الواضحة، ومم تتألف وكيف نرسخها، وكيف ندرسها للتلاميذ وفي هذا الفصل، نقدم بعض الاستراتيجيات المحددة التي يستطيع أعضاء هيئة المدرسة استخدامها للمساعدة في شحذ هذه القواعد بحيث نقلل من مشكلات النظام ونحول دون وقوعها.

درس خطة النظام والضبط وقواعد السلوك:

يتعلم التلاميذ ما يدرس لهم. لماذا ندرس أي شيء؟ الإجابة واضحة: إذا لم ندرس موضوعًا، يغلب أن يخفق التلاميذ في تعلمه: وهذا هو السبب في أنك لا تكتفي بأن تقول لتلاميذ الرياضيات: اعرفوا حقائق الرياضيات ثم ننتقل إلى الموضوع الثاني، وبدلاً من ذلك، ندرس على نحو نظامي ورسمي كل جانب من كل مفهوم في الرياضيات خطوة خطوة، في عملية حسن تخطيطها. وينبغي أن تطبق نفس الإجراءات التعليمية على خطة النظام والضبط وقواعد السلوك. وعلى الرغم من أن هذه الاستراتيجية تمت تغطيتها، في قسم مبكر (انظر الفصل الثالث)، يعتقد أن من الأمور المهمة أن تذكر مرة أخرى.

وأفضل وقت لتدريس خطة النظام والضبط وقواعد السلوك هو عند بداية السنة. ويجب على أية حال أن تكون مستعدا لإعادة تدريس أي جانب من خطة النظام وقواعد السلوك إذا أظهر سلوك تلاميذك أنهم نسوا القواعد، أو أنهم لا يلتزمون بها. والوقت المفتاحي لإعادة التدريس هو بعد عطلة أو إجازة طويلة.

درس إشارة حجرة الدراسة وأكدها:

من أهم الأشياء التي تستطيع تدريسها لتلاميذك في اليوم الأول من المدرسة إشارتك. وأيا كانت هذه الإشارة، حين تصدرها على جميع التلاميذ أن يتوقفوا عما يعملون ويولوك انتباههم المركز. وينبغي استخدام الإشارة أثناء فترات الانتقال، وقبيل تقديم التعليم للتلاميذ، وفي أي وقت آخر تحتاج الانتباه التام لجميع التلاميذ.

منحة:

تحذير: إذا أعطيت إشارة وواصلت تعليمك قبل التحقق من أن كل تلميذ استجاب على نحو مناسب للإشارة، سوف يدرك التلاميذ بسرعة أن الإشارة ليست هامة. وكذلك، إذا سمح لتلميذ واحد مخالفة الإشارة، سوف يبدأ تلاميذ آخرون في تجاهلها.

أبعد سقط المتاع من فوق الأدراج:

كتب ذات أغلفة ورقية، أدوات تشغيل السي دي، الدمى، وغيرها من العناصر والبنود كثيراً ما تتراكم على الدرج أثناء التعليم في حجرة الدراسة. وكل بند من هذه البنود تشتيت محتمل لذهن التلميذ. يمكن التخلص من هذا التشتيت بتوجيه التلاميذ إلى وضع جميع العناصر التي لا يتطلبها الدرس في القمطر أو على الأرض.

درس المنطق وراء القواعد:

التلاميذ كالراشدين يزداد احتمال مساندتهم للقواعد المنطقية. ويقرر Canter and Canter (1991) أن التلاميذ في المستويات الصفية المتوسطة يريدون أن يعرفوا أسباب قواعد معينة، وكيف أن اتباع هذه القواعد يساعدهم في الأداء الأفضل في المدرسة وبينما نجد أن المنطق وراء قواعدك قد يبدو واضحًا لك، لا ينبغي أن تفترض أن التلاميذ يفهمون ذلك المنطق. فالتلاميذ يرون القواعد من

منظور مختلف، وما يبدو أن له معنى عندك قد لا يكون له معنى عندهم. والمنطق وراء بعض القواعد مثل منع مضغ اللبان. يصعب علـى التلاميذ فهمه. وأن تأخذ بعض الوقت لمراجـعة الأسس العقـلانية للقـواعد كثـيراً ما يؤدي إلـى زيادة تقبل التلاميذ لها وإرادتهم في اتباعها.

الصق قواعد حجرة الدراسة عند باب الفصل:

ينبـغي الإعلان عن قـواعد حـجرة الدراسـة بحيث ترى واضـحة من قـبل التلاميذ كـل يوم، كأن تعلقها عند باب حجرة الدراسـة. وحين تعلق قواعد المبنى المدرسي في مناطق يتردد عليها التلاميذ وأعضاء هيئة المدرسة، بما في ذلك الأروقة ومداخل المناطق المشتركة في المبنى فإن ذلك يذكر كل فرد بالقواعد وبأهمية إطاعتها على أساس يومي. ومن الإجـراءات الفعالة التي تستخـدم مع الاباء الذين يدعون عدم وعي طفلهم بقاعدة أن يبين لهم أن القواعد ملصقة على الحائط وأن تبرز لهم أن التلاميذ يرون القواعد طول الوقت.

والشكل (١٠-١) مثال لقائمة قـواعد المبنى المدرسي ككل التي يمكن لصقها في مواقع ظاهرة في أنحاء المدرسة.

رسخ إشارة للمبنى ككل:

تستخدم بعض المـدارس إشارة واحدة للمبنى ككل. وبمجرد سمـاع التلاميذ للإشـارة سنة بعـد سنة يألفـونها. والبـدلاء، وإخـصائيـو المكتـبـة وغيـرهم من الاختصاصيين يقدرون اتسـاق إشارة المبنى ككل. وكذلك تعد إشارة المبنى المدرسي مساعدة جدا في أثناء التجمعات. والشكل (١٠-٢) يقدم مثالاً لإشارة للمبنى كله وما تعنيه للتلاميذ.

شكل (١-١٠)

قواعد المبنى المدرسي

١- **العنف**: لن يتسامح مع أي نمط من العنف. وأي تلميذ يضرب شخصاً لأي سبب حتى ولو ضُرِب أولاً، سوف يحرم من المدرسة مباشرة.

٢- **المضايقات (لفظية أو فيزيقية)**: سوف تؤدي المضايقات إلى عواقب مباشرة مثل الاحتجاز ومدرسة الخميس، أو الحرمان من المدرسة.

٣- **المسائل المتعلقة بالعصابة**: التلاميذ الذين يظهرون أي ارتباط مع عصابة (مثال: شعارات عصابة، وشم، عبارات ترتبط بالعصابة، أو إيماءات) سوف يحرمون من المدرسة مباشرة، إلى حين لقاء الأب ورأو حضور جلسة استماع مع ضابط شرطة الحي.

٤- **التحرش العنصري والجنسي**: لفظي أو فيزيقي أو عبارات مكتوبة تتضمن تحرشاً جنسيا أو عنصريا سوف تؤدي إلى الحرمان من المدرسة مباشرة.

٥- **العناق وغيره من الاحتكاك الفيزيقي**: العناق وغيره من الاحتكاك الجسمي غير مناسب في المدرسة، وسوف يؤدي إلى احتجاز الغداء.

٦- **الغياب بدون عذر**: سوف يتم التعويض عن الغياب بغير عذر في احتجاز ما بعد المدرسة. والغياب التراكمي بغير عذر سوف يؤدي إلى تطبيق قوانين الولاية (المحافظة) بالنسبة للحضور بالمدرسة.

٧- **التأخر**: التلاميذ الذين لا يجلسون على مقاعدهم حين يدق الجرس سوف يعاقبون باحتجاز غداء. والمخالفات التراكمية سوف تؤدي إلى احتجاز بعد المدرسة واجتماع مع الأب.

٨- **تصريحات الرواق**: التلاميذ الذين يوجدون في الرواق أثناء الحصة ينبغي أن يحملوا تصريحاً من المدرس.

٩- **مضغ اللبان**: غير مسموح بمضغ اللبان وسوف يؤدي إلى احتجاز الغداء.

١٠- **الطعام والمشروبات**: الطعام والمشروبات غير مسموح بها في الأروقة.

١١- **غير مسموح بالأجهزة الآتية وستصادر من التلاميذ**: التليفونات المحمولة، ومؤشرات الليزر، والمذياع الشخصي، وأجهزة إدارة السي دي CD وأجهزة النداء الآلي. ويستطيع الآباء أن يستردوا هذه الأجهزة ويستطيع التلاميذ ذلك بعد أسبوعين.

تابع شكل (١-١٠)

قواعد المبنى المدرسي

١٢- **التزلجات المعجلة:** ليس مسموحًا بها بالمدرسة إذا أحضر التلاميذ هذه الأدوات إلى المدرسة، سوف تصادر، ويستطيع التلاميذ استردادها بعد أسبوعين.

١٣- **ترك حصص أو ترك احتجاز ما بعد المدرسة:** التلاميذ الذين يتركون حصة أو الذين ينبغي أن يستبعدوا من حجز ما بعد المدرسة يغزي إلى مشكلات تأديبية سوف يوضعون في مدرسة الخميس.

١٤- **الرياضيون الذين يتعرضون لاحتجاز ما بعد المدرسة أو لمدرسة الخميس** سوف يحرمون من حدث رياضي واحد.

١٥- **التأخر:** التلاميذ الذين يجيئون متأخرين إلى المدرسة ولا يرجع ذلك إلى حالة طارئة، مثل عدم اللحاق بالحافلة، أو الاستيقاظ متأخراً سوف يعانون باحتجاز غداء ذلك اليوم.

١٦- التلاميذ المحرومون أو الذين يعاقبون بمدرسة الخميس لن يسمح لهم بحضور حفل واحد للمدرسة.

شكل (٢-١٠)

إشارة المبنى

- القدمان مبسوطتان على الأرض.
- العينان تنظران الى الأمام إلى المتحدث.
- اليدان ثابتتان إلى الجانبين.
- الأذنان يسمعان.
- الأفواه صامتة.

توفير مساندة للبدلاء:

تحدى القدوم إلـى حجرة دراسية جـديدة، حيث لا يؤلف التلامـيذ وحيث تكون إجراءات حجرة الدراسة جديدة يمكن أن تكون عبـئًا كبيراً بالنسبة للمدرسين البدلاء. ينبـغي أن يعلم التلاميـذ أنه ينبغي عليـهم معاملة البـديل باحترام، كـما يعاملون المدرس المنتظم مـعهم. ومن بين الطرق الكثيرة التي يمكـن لمدرسي حجرة الدراسة أن يساعدوا البدلاء ما يأتي:

* الحفاظ على خريطة دقيقة لجلوس التلاميذ.
* بيان للأعضاء البدلاء بأنهم يستطيعون أن يراجعوهم إذا احتاجوا مساعدة.
* قائمة بعواقب حجرة الدراسة والمبنى المدرسي لمخالفة القواعد.
* أن نوصل للتلاميذ أنه يتـوقع منهم أن يسلكوا مع البدلاء بنفس الطريقة التي يسلكون مع مدرسهم.
* أن يطلب من المدرس الجار أن يشرف على التلاميذ الأكثر صعوبة في الضبط بينما يعمل المدرس البديل في حجرة الدراسة.

الفصل الحادي عشر

استراتيجيات المراقبة

متى تحددت قواعد واضحة للأنماط السلوكية المقبولة عند التلاميذ، نحتاج ضمان عمل التلاميذ وفقًا لها. ولقد ناقشنا في الفصل الثالث أربع استراتيجيات أساسية ينبغي أن تكون جزءًا من حصيلة المدرس. وفي هذا الفصل، سوف نتناول استراتيجيات مراقبة إضافية لإنقاص عدد مشكلات النظام والضبط في مدرستك.

تحرك حول حجرة الدراسة:

إن الحركة حول الحجرة للحفاظ على القرب من التلاميذ كأفراد قد روجعت مراجعة متقنة أثناء مناقشة مهارات المراقبة في الجزء الأول. وقوتها وتأثيرها لهما من المغزى ما يقتضي أن نثبتها في قائمة تدخل في مدخل لا نستطيع تضييعها can`t miss approach. وتضم بعض الأمثلة الأكثر تحديدًا لكيفية وضعها موضع الممارسة.

سل نفسك كيف ترتب المكاتب لتجعل من السهل أن تكون قريبًا من تلاميذك، وبالتالي تحذف العوائق بينك وبينهم. ويحدد Marzano (2003) هذه المحكات الحاسمة والحيوية لترتيب الحجرة كما يلي:

* تستطيع أن ترى بسهولة جميع التلاميذ.

* يستطيع التلاميذ بسهولة أن يروا جميع عروضهم وبياناتهم.

* كثيرًا ما يستخدمون مواد متاحة بسهولة.

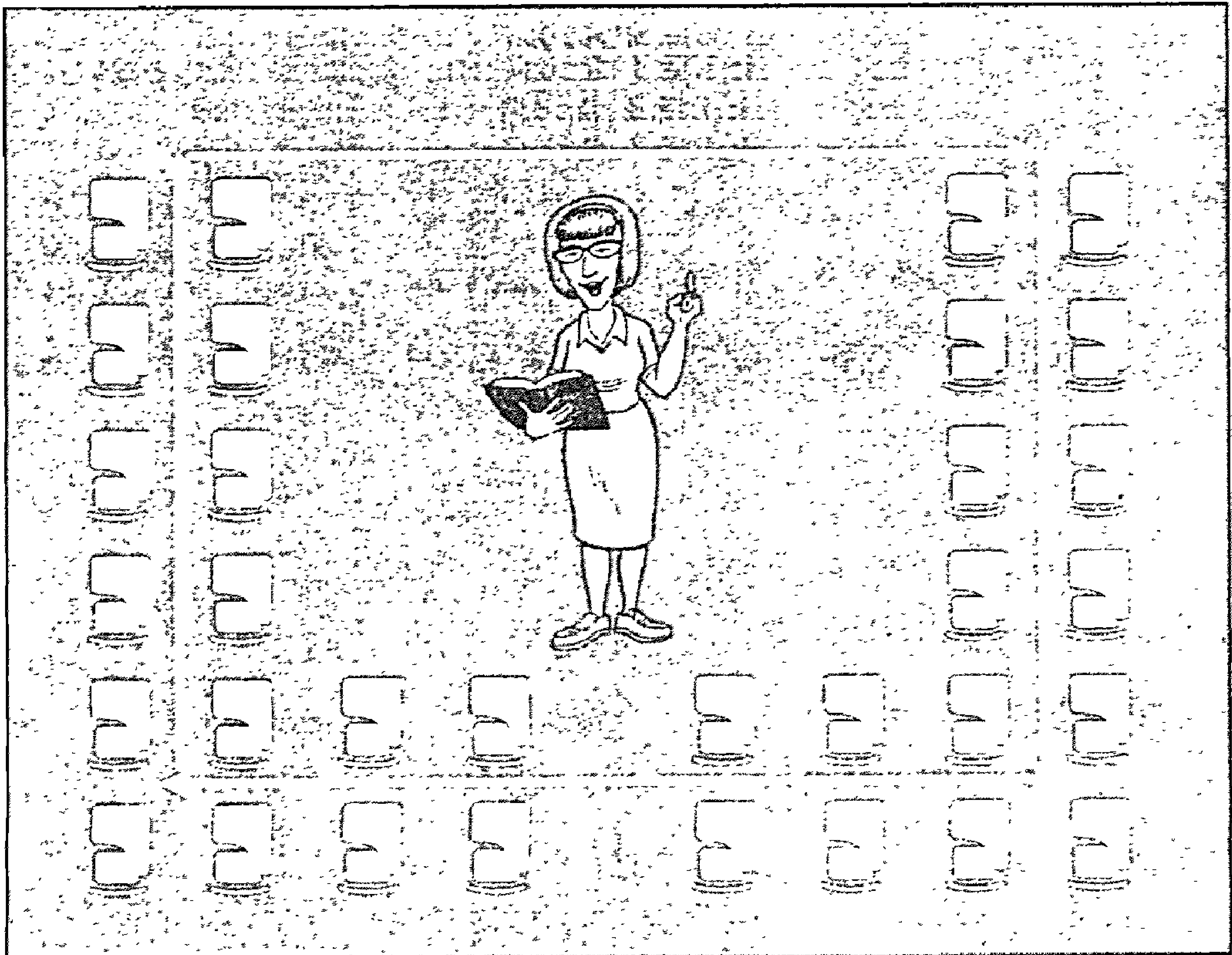
* الأروقة تيسر تدفق المرور.

* من السهل تنظيم التلاميذ في أزواج، وثلاثيات، وجماعات صغيرة.
* لا تحوي الحجرة مشتتات غير ضرورية ولا تبرزها.

ينبغي أن ترتب مكاتب التلاميذ أو مناضدهم بحيث يسهل لك أن تتحرك بسرعة مقتربا من أي تلميذ في أي وقت أثناء التعليم. والأشكال القليلة الآتية تظهر عدة أمثلة للترتيبات التي تتيح لك عمل هذا بالضبط: في الشكل (١-١١) يستطيع المدرس أن يتحرك بسهولة إلى كل مكتب في حجرة الدراسة، ويستطيع أن يمشي بين جميع المكاتب ليقترب من كل تلميذ ومن التلاميذ، ويستطيع أن يدرس من الأمام ومن المركز ومن خلف حجرة الدراسة. ويمكن استخدام هذا الترتيب في المستويات الابتدائية والثانوية.

شكل (١-١١)

ترتيب المكاتب أو الإدراج

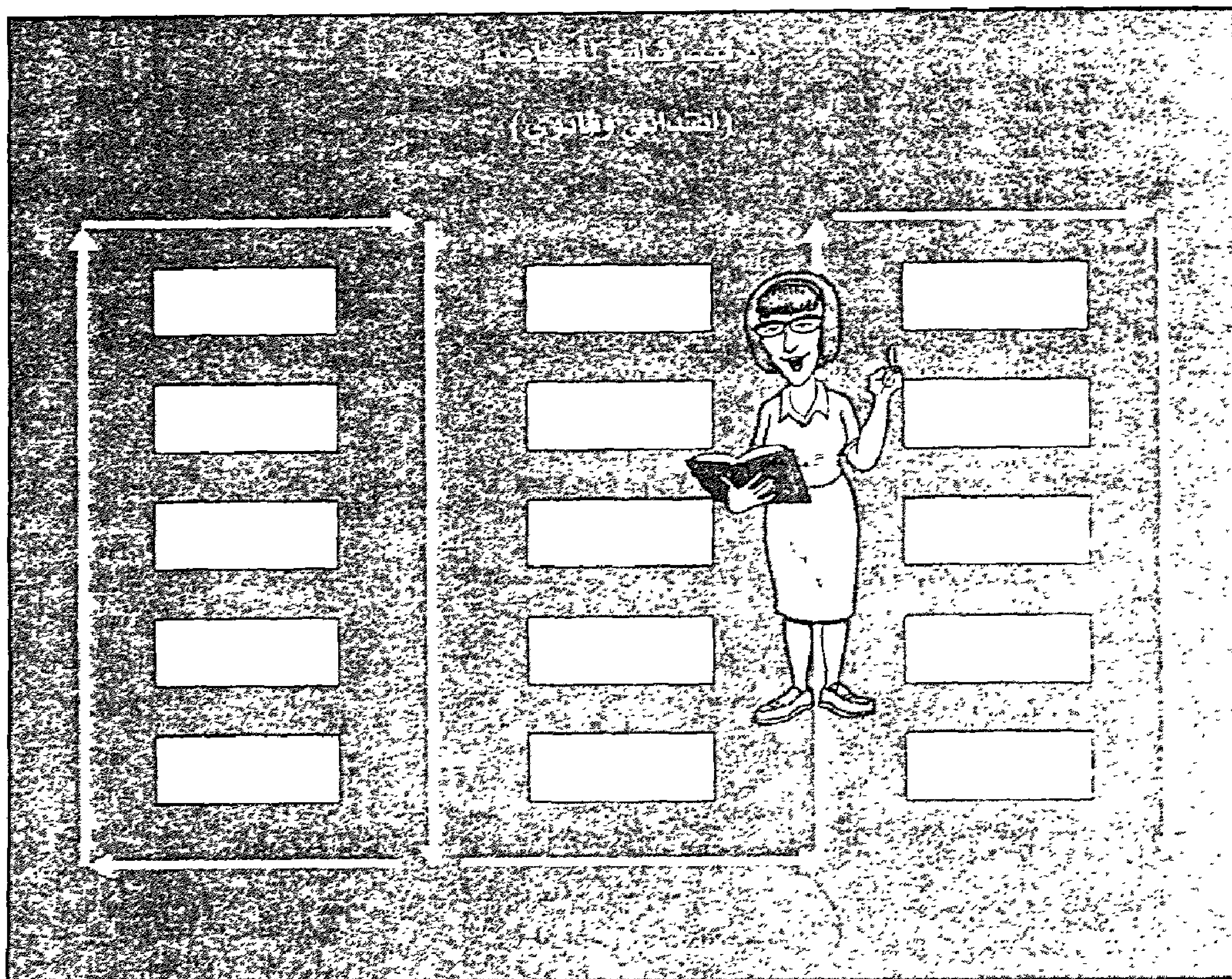




الشكل (٢-١١) يظهر الترتيب الشائع الذي يستخدم في حجرات الدراسة حيث يجلس التلاميذ إلى مناضد. وفي هذا الترتيب، يستطيع المدرس بسهولة أن يراقب المناضد على المشى بين صفين بمشيه بين الصفوف. ويمكن استخدام هذا إما في المستويات الابتدائية أو الثانوية.

شكل (٢-١١)

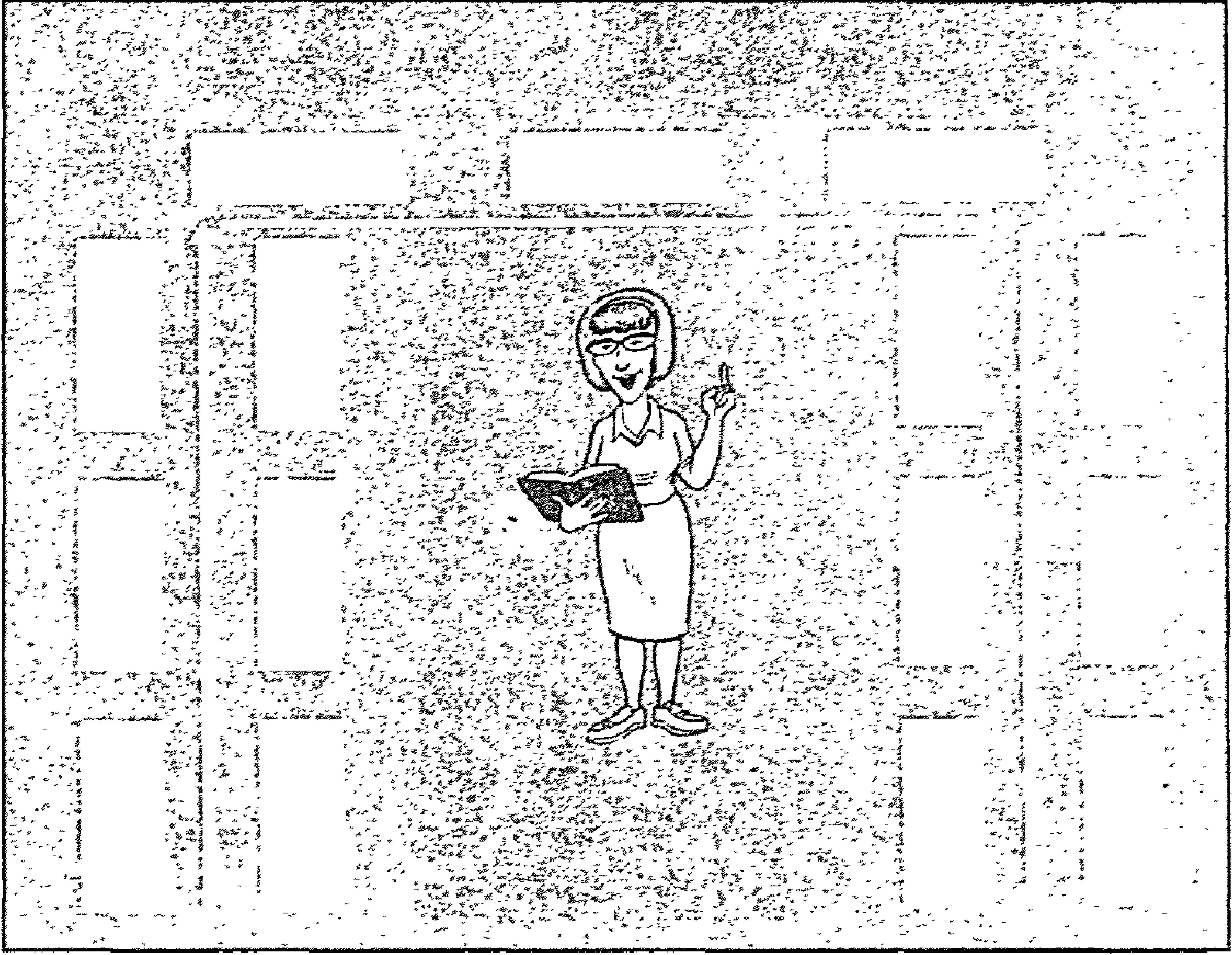
ترتيب المكاتب



وثمت سؤال أساسي يتطلب المعالجة عند ترتيب حجرة الدراسة. أين ينبغي وضع مكتب المدرس؛ تقول Thompson: إن ثمت خطأ واضحا يقترفه كثير من المدرسين بوضع مكتبهم في مقدمة الحجرة. وهي تقول: من الممارسات الأفضل وضع المكتب في خلف الحجرة. أو في أحد الركنين الخلفيين لأنه في هذه الحالة يستطيع المدرس أن يراقب التلاميذ دون أن يدعهم يعرفون أنهم موضع ملاحظة. وعليك أن تنظر في أي الترتيبات هو الأفضل لحجرتك الدراسية.

شكل (٣-١١)

ترتيب المناضد على شكل حرف U عظيم للمناقشة بالمدرسة الثانوية



ونلخص فنقول، إن موضع وترتيب مكاتب التلاميذ ومناضدهم ومكتب المدرس يمكن أن يكون له تأثير على قدرة المدرس على مراقبة التلاميذ وهو يستحق التفكير الدقيق والالتفات إليه.

ناد على التلاميذ في أي وقت:

أثناء المناقشات التي يقودها المدرس، من المهم بالنسبة لكل تلميذ أن يكون مفكرًا نشطًا عن الموضوع الذي يناقش، وإذا عرف التلاميذ أنه لن يطلب منهم المشاركة في المناقشة، فالأكثر احتمالاً أن ينصرفوا عن المهمة. وعليك أن تتأكد أن أسلوبك التعليمي لا يوصل للتلاميذ أنك لن تنادي على تلاميذ معينين أثناء المناقشة

الصفية، وعادة ما يوجد تلاميذ يبدو عليهم الملل، ونادراً ما يتطوعون للاستجابة. وحين تخفق في النداء على هؤلاء التلاميذ، يزداد احتمال بقائهم غير مهتمين بالموضوع، أو مبتعدين عنه.

ومن أكثر الطرق شيوعًا أن يعطي المدرسون إذنًا أو تصريحًا للتلاميذ بأن يتركوا الموضوع بأن يقولوا لهم، إذا أبقوا أيديهم دون رفعها، لن يطلب منهم المشاركة في المناقشات. وليس هناك خطأ في النداء على التلاميذ الذين رفعوا أيديهم، ولكن ذلك قد يخلق مشكلات إذا ناديت عليهم هم وحدهم. واستخدام مدخل متوازن للنداء على التلاميذ سواء رفعوا أيديهم أو لم يرفعوها يساعد في الحفاظ على انتباه التلاميذ مندمجين في المهمة.

وفيما يأتي قائمة ببعض الأخطاء الشائعة لكي تتجنبها حين تنادي على التلاميذ:

* استخدام نمط محدد قابل للتنبؤ مثلاً البدء بالتلاميذ الذي تبدأ أسماؤهم بالألف.
* النداء على تلميذ باسمه قبل طرح السؤال.
* النداء على نفس التلميذ على نحو متكرر، وعدم النداء على آخرين.
* النداء على تلميذ مرة واحدة خلال فترة طويلة من الزمن.
* النداء على التلاميذ الذين يرفعون أيديهم فحسب.

وثمت بعض الاستراتيجيات التي تستطيع استخدامها لتوصل لتلاميذك أن أيًا منهم يمكن أن ينادى عليه في أي وقت، وتضم ما يأتي:

* ناد على أسماء التلاميذ عشوائيًا.
* ناد على التلاميذ الذين لا يرفعون أيديهم أكثر من الذين يرفعونها.
* وجه جميع التلاميذ لكي يقدموا الإجابة على السؤال إلى جيرانهم.
* اطلب من كل تلميذ أن يكتب الإجابات عن أسئلته على ورق مسودات أو على سبورات فردية.

احذف النقاط العمياء أثناء انتقالات حجرة الدراسة:

كثيراً ما يسمح المدرسون للتلاميذ بالانتشار وهم يتقلون من موقع في المبنى إلى الذي يليه. وكثيراً ما يصحب المدرسون التلاميذ في المبنى بطريقة تحد وتقيد رؤيتهم على نحو مباشر. ويحدث هذا عادة حين يتحرك التلاميذ حول الأركان أو يدخلون حجرات. وفي هذه الحالات لا يمكن تجنب النقط العمياء، ويمكن أن تحدث المشكلات والمدرس لا يراقب الموقف.

ومن المهم ألا ينتشر تلاميذك حين يتحركون من موقع في المبنى إلى الذي يليه. ومن المفيد أن تصحب تلاميذك على نحو يعظم قدرتك على ملاحظتهم على نحو مباشر وهم يتجولون حول الأركان. وأن تطلب من أول تلميذ في الصف أن يقف عند ركن أو باب مدخل حتى تصل إلى هذه النقطة يؤدي إلى تجنب كثير من النقاط العمياء. وأخيراً، فإن المشي خلف التلاميذ أثناء فترات الانتقال يساعد على أن يبقى كل تلميذ في خط رؤيتك.

اذهب إلى التلاميذ حين يحتاجون المساعدة:

تقتضي التعلميات في بعض حجرات الدراسة أن يذهب التلاميذ إلى مكتب المدرس حين يحتاجون مساعدة في عملهم على المقعد، وهذا الإجراء غير حكيم، ويمكن أن يخلق كثيراً من المشكلات في حجرة الدراسة. فالتلاميذ كثيراً ما يزورون أصدقاءهم ويحدثون خللاً وهم يمشون إلى مكتب المدرس. وبما أن التلاميذ ينتظرون مساعدات في موضع آخر غير مكاتبهم، يضيع وقت كان يمكن أن يكون منتجا إذا بقوا في مكانهم واستمروا في العمل وهم ينتظرون. والتلاميذ الذين يقفون صفًا عند مكتبك، يعوقون أيضًا رؤيتك لبقية الصف. وهذا يجعل من الصعب مراقبة الصف.

وينبغي أن ينظر في تنفيذ سياسة تتطلب من التلاميذ أن يرفعوا أيديهم حين يحتاجون مساعدة. وثمت نسق أو نظام يستخدمه بعض المدرسين وهو أن يرفع التلاميذ علمًا صغيراً «علم المساعدة help flag» حين يحتاجون المساعدة. عندئذ يستطيع المدرس أن يتحرك من درج إلى آخر لتوفير المساعدة المطلوبة. ويقترح Wong and Wong (1998) استراتيجية إعطاء كل تلميذ ماسورة ورق تواليت وقد

طليت باللون الأحمر في أحد طرفيها. بحيث يمكن وضع الماسورة على أحد الطرفين والجانب أو الطرف الأحمر في القمة حين يحتاجون مساعدة. وثمت استراتيجية أخرى يقترحانها. وهي استخدام بطاقة فهرس تقول «مساعدة» على أحد جانبيها و«استمر في العمل» على الجانب الآخر. وقد علم التلاميذ ودرس لهم أنهم حين يحتاجون مساعدة يرفعون البطاقة بحيث يكون جانب طلب المساعدة مواجهًا للمدرس وجانب «استمر في العمل» مواجهًا للتلميذ - وهي دعوة لمساعدة من المدرس، وتذكير للتلميذ بأن يستمر في العمل حتى يجيئه المدرس.

عظم وقت الانتظار Maximize Wait Time:

إن الهدف أثناء المناقشات الصفية أن تدعو التلاميذ إلى التفكير في الموضوع المناقش، وإعداد الإجابة عن أي سؤال قد يطرح عليهم. والوقت الذي ينقضي بين لحظة طرحك لسؤال على الصف كله واللحظة التي ينادى فيها على تلميذ فرد فترة التفكير الرئيسي؛ لأن التلاميذ يدركون أنهم قد ينادى عليهم ليجيبوا عن السؤال.

وأحيانًا حين تجري مناقشات صفية، يطرح المدرسون أسئلة على الصف كله، ولكنهم ينادون مباشرة على تلميذ فرد. وهذا يعفي بقية التلاميذ من الانشغال بالسؤال وأن ليس عليهم التفكير فيه. أطل وقت الانتظار قبل النداء على تلميذ بعينه، وحين تزيد من فترة الوقت التي يشعر فيها التلاميذ أنهم مسئولون عن إجابة سؤال معين، فإنك تزيد أيضًا مقدار الوقت الذي ينفقه التلاميذ عن قصد وهم يفكرون في السؤال. وحين تستخدم هذه الاستراتيجيات على نحو متسق، فإنها تدل على أن لديك توقعات عالية. من كل تلميذ في الصف (Kerman et al., 1980).

صحح السلوك غير المشتت البعيد عن المهمة:

من المهم أن تلاحظ وتصحح سلوك الابتعاد عن العمل، حتى ولو كان التلميذ المندمج في هذا السلوك ليس مضايقًا لأي فرد آخر. وأمثلة هذا تضم المواقف التي يقاوم فيها التلاميذ على نحو سلبي تعليمات المدرسين، ويحلمون

أحلام يقظة أثناء المناقشات الصفية، وينامون، ويكتبون مذكرات، أو يرسمون بطريقة نصف واعبة رسومات لا معنى لها.

ومن السهل تجاهل السلوكيات غير المشتتة البعيدة عن العمل، لأنها لا تحدث اضطرابًا في حجرة الدراسة، ولا تشتت التلاميذ الآخرين. غير أن لتجاهلها عدد من التأثيرات السلبية. **أولاً**: يبقى التلميذ المندمج في السلوك غير المشتت بعيدًا عن المهمة وليس مندمجًا في عملية التعلم. أيضًا مع وجود تلاميذ آخرين يلاحظون أن هذا السلوك متجاهل من قبل المدرس، يستوعبون الرسالة بأن هذه الأفعال مقبولة.

ومن أسهل أساليب المراقبة وأكثرها فاعلية والتي تستطيع بها أن توقف بسرعة السلوك غير المشتت البعيد عن العمل الاقتراب. إن تحركك نحو تلميذ يفتح الصفحة الخطأ من الكتاب أو يحلم أحلام يقظة سوف يعيده عادة إلى المناقشة الصفية. وإذا أخفقت إجراءات المراقبة في إيقاف السلوك البعيد عن العمل غير المشتت للآخرين ينبغي أن تستخدم استراتيجيات أخرى لتكبح المشكلة في مهدها.

راجع الحضور صامتًا:

يبدأ كثير من المدرسين الدرس بالنداء على اسم كل تلميذ وهم يتجولون في الفصل. وهذه العملية تستغرق قدرًا له مغزاه من الوقت مخصومًا من التعليم، ويقلل القدرة على مراقبة التلاميذ، ويخلق إمكانية الإخلال بالنظام. ويستطيع التلاميذ حين يسمعون أسماءهم، أن يجيبوا «نعم» «حاضر»، «موجود».... إلخ. من أمثلة الاستجابات الشائعة.

وأفضل من ذلك أن يبدأ التلاميذ تعيينهم لحظة دخولهم حجرة الدراسة. وبينما هم يكملون تعيينهم، تستطيع أن تراجع خريطة الجلوس وأن ترصد الحضور صامتًا.

وثمت بديل آخر، بعض المدرسين يتركون للتلاميذ أن يثبتوا حضورهم، بتحريك أسمائهم على لوحة إما في جانب يشير إلى غيابهم، أو في الجانب الآخر. ويمكن القيام بهذا في هدوء والتلاميذ يدخلون حجرة الدراسة والأسماء التي تترك على طرف اللوحة الأيمن هم الغائبون. وعيب هذه الطريقة أن يحرك التلميذ اسم زميل له كطريقة لمساعدته.

استخدم أنشطة إسفنجية Use Sponge Activities:

كثيرًا ما يترجم الوقت الحر في الصف ليزيد من الأنشطة غير المنتجة ويزداد احتمال سلوك التلميذ البعيد عن العمل والمشتت والمخالف. وأنشطة الإسفنج هي فرص تعلم توفر للتلاميذ حين يتوافر لديهم وقت حر غير منظم بالصف فرص تعلم. ومثال للنشاط الإسفنجي أن يضع على السبورة تعيينا وتهيئة يعرف التلاميذ أن عليهم أن يعملوه بمجرد دخولهم حجرة الدراسة.

والأنشطة الإسفنجية يزود بها التلاميذ عادة عند دخولهم حجرة الدراسة، وأثناء حصر الحضور والغياب، وحين يتم التلاميذ عملهم مبكرًا. وهذه استراتيجية نشطة حين تستخدم على نحو روتيني، تنقص فرص التلاميذ لإساءة السلوك، وتتيح للمدرس أن يراقب الفصل، وأن يوفر للتلاميذ وقتًا إضافيا للتعلم.

تذكر الأوقات الثلاثة للتركيز أو التشتت:

ثمت ثلاثة أوقات أثناء اليوم يزداد احتمال أن يترك التلاميذ فيها المهمة أو العمل ويصبح سلوكهم مشتتًا جدا: حين يدخل التلاميذ حجرة الدراسة، وأوقات التحول، والدقيقتان الأخيرتان من زمن الحصة. وهذه هي الأوقات التي يحدث فيها أكثر مخالفات حجرة الدراسة والتي يتم فيها غالبية تحويلات التلاميذ إلى المكتب. ومن الأهمية بمكان مراقبة التلاميذ أثناء هذه الأوقات؛ لأن هذه الأوقات تخلق مناخًا يوثر تأثيرًا سلبيا أو إيجابيا على التعلم وبنية حجرة الدراسة.

وينبغي أن تبذل كل جهد ممكن لإيجاد بيئة منظمة وذات بنية واضحة خلال هذه الفترات الزمنية. وتضم طرق عمل هذا تجنب الوقت الحر كلية، وتدريس روتينيات وإجراءات التحولات، والمراقبة المستمرة لتلاميذك، والحفاظ على تركيز على موضوع أكاديمي خلال هذه الأوقات.

غير تصريحات المرور في الأروقة:

لا يمكن تجنب أن بعض التلاميذ سوف يسرقون تصريحات المرور ويستخدمونها دون إذن. وتغيير لون تصريحات المرور كل شهر في المبنى المدرسي كله يجعل هذه التصريحات غير المأذونة غير صالحة للاستخدام.



شجع التلاميذ على ترك المبنى:

كثيراً ما يتجول التلاميـذ في الأروقة ويحاولون دخول حجرات الدراسة بعد انتهـاء اليوم المدرسي. وهؤلاء التلامـيذ يخلقون مشكـلات إشراف لهيئـة العاملين بالمدرسة ويشتتون انتباههم. وثمت طريقة جيدة لتشجيع التلاميذ على ترك المدرسة في نهاية الـيوم وهي أن يعلن الناظر من خـلال مكبر الصوت بعـد ١٥ دقيـقة من الجرس الأخير وينبه التلاميـذ أن عليهم ترك المبنى إذا لم يكونوا مشاركين في نشاط مـدرسي منظم. ومبـينًا أن التلامـيـذ الذين يمكثون في الأروقـة سوف يعـاقبـون بالاحتجاز في الغداء، وهذا قد يكون حافزاً قويا لتركهم المبنى.

تنظيم فترات المرور على نحو متعاقب:

حين توجد أعداد كبيرة من التلامـيذ في الأروقة في أي وقت. يزداد احتمال المشاجـرات والمخالفات زيادة كـبيرة. وقـد يكون من العسـيـر على هيئـة العاملين بالمدرسة أن يشرفوا على هذا العدد الكبيـر من التلاميذ. وتنظيم فترات المرور على نحو متعاقب يقلل عدد التلاميذ المارين في لحظة معينة مما يساعد على تحسين سلوك التلميذ ويحسن مسائل الإشراف.



الفصل الثاني عشر

استراتيجيات العواقب

هناك حاجة للعواقب حتى حين يستخدم المدرسون والإداريون بالمدرسة جميع استراتيجيات الوقاية وفي الفصل الرابع، تحدثنا عن بعض العواقب التي يستطيع المدرسون استخدامها مستقلين عن خطة النظام والضبط التي تمارس في المبنى المدرسي كله. وقد حددنا في الفصل السابع العواقب التي تستخدم في المبنى المدرسي كله والتي نعتقد أنها ينبغي أن تستخدم لدعم ومساندة خطط الضبط والنظام في حجرة الدراسة. وسوف نتناول في هذا الفصل الاستراتيجيات النوعية والمحددة التي نعتقد أن على المدرسين أن يستخدموها حين يطبقون العواقب على التلاميذ. وهذه الاستراتيجيات تزيد من فاعلية العواقب وتنقص فرص تفاقم المشكلات الصغيرة لتصبح مشكلات كبيرة، أو حدوث صراع حول السلطة والقوة بين أعضاء الهيئة المدرسية والتلاميذ.

لا تتسامح مع أي استثناءات:

إن المدرس الذي يقدم تعليمات ويخفق في إلزام التلاميذ بها مائة في المائة، مدرس لديه نسق ضعيف للضبط. فبعد أن تطلب من التلاميذ أن ينتقلوا إلى صفحة ١٤ من الكتاب، أو تطلب منهم أن يلتفتوا جميعًا إليك. ينبغي أن تراجع تنفيذ هذا لتتبين مسايرة التلاميذ جميعًا لطلبك. وإذا كان التوجيه له من الأهمية ما يكفي لعرضه على التلاميذ، فمن الأهمية أيضًا أن يتبعوه وأن تتابع تنفيذه. وحين تدع تلميذًا واحدًا يخالف التعليمات فإنك تقول لجميع تلاميذك أن كلماتك ليست هامة.

نصيحة:

إحدى أفضل الطرق لزيادة احتمال طاعة ومسايرة التلميذ إظهار الاحترام واللطف.

وكذلك حيث يخفق تلميذ واحد في الالتـزام بالتوجيه ومسايرته، فإن مما لا يمكن تجنبه تقريبًا أن الآخرين سوف يخفقون أيضًا في المسايرة والالتزام.

التفت حتى للمشكلات الصغيرة:

يقوم مـعظم المدرسين بعمل جيـد في الالتزام بالقـواعد الكبيـرة مثل «ممنوع التشاجـر». «اتبع تعليمات المدرسين والإداريين». ولكن هذا لا يصـدق دائمًا على القواعد الأقل أهمـية مثل رمي النفايات، أو دفع زمـيل دفعة خفـيفة في الرواق. وإخفاقك في أي وقت في الالتزام بقاعدة مهما كانت صغيرة، يعني أنك تقلل من شأن نسق التأديب كله. ويبين Mc Ewan and Damer (2000). أن معالجة المسائل الصغيرة وهي ما زالـت قابلة لحلها والسيطرة عليها سوف ينمي بيئـة مدرسية تقلل احتمال حدوث المشكلات الكبيرة والفاجعة. (p.8)

وثمت فرصة كـبيرة لحدوث مـشكلات خطيرة في المستقـبل حين تخفق في الإلزام بقاعدة صغيرة، فالدفعة الخـفيفة في الرواق تصبح ضربًا، وتحدث تلميذ في غير دوره يؤدي إلى تحدث أربعة تلاميذ في غير دورهم. وقليل من النفايات تصبح مزبلة.

ومن الناحية المثـالية ينبغي على جميع العـاملين بالمدرسة أن يكونوا ملتزمين يفرض جميع قواعد المبنى المدرسي وأحيانًا تكون التذكرة اللفظية استجابة كافية هذا مع العلم بأن شدة العـاقبة وقـسوتها ينبـغي أن تتناسب مع المخالفة للقـاعدة، ولا ينبغي أن يكون قـرار التدخل مرتبطًا بخطورة القاعـدة. والنقطة الجوهرية هي: إذا كانت قاعدة، فإنها في حاجة إلى توكيدها والإلزام بها.

أثناء التأديب حافظ على المسافة الفيزيقية:

أحيانًا حين يؤدب المدرسـون التلاميذ، يتـعرضون لإحباط شـديد وانفعال. وهذه المواقف تدفعـهم إلى المبالغة في رد الفـعل بإمساك التلمـيذ أو التصرف مـعه فيزيقيا بطرق أخرى، وينبغي أن يتجنب هذا ما دام ممكنًا.

والمناسبة الوحيدة التي تسوغ التدخل الفيزيقي مع التلاميذ هي حين يشكلون تهديدًا واضحًا لتلميذ آخر. أو لعضو بهيئة المدرسة أو لأنفسهم وحتى أثناء هذه الأوقات ينبغي أن تستخدم الحد الأدنى من القوة الفيزيقية المطلوبة لضمان سلامة كل فرد. وينبغي أن تلتفت أيضًا لسلامتك قبل التدخل.

إن اللجوء إلى الاحتكاك الفيزيقي مع التلاميذ كثيرًا ما يخلق مشكلة جديدة كلية تتعدى المسألة الأصلية. وفي بعض الحالات يكون المدرس في موقف دفاعي إزاء اباء غاضبين يصرون على أنه لا حق للمدرس في أن يلمس طفلهم. ويستطيع الآباء أن يدعوا بأن التدخل الفيزيقي أضر بطفلهم. وفي هذه الحالات على المدرس أن يبرهن على أن التدخل الفيزيقي كان مبررًا ولم يكن رد فعل مبالغ فيه. وإذا احتاج المدرس استخدام القوة عليه أن يوثق على نحو مباشر ما حدث بالضبط وأن يرسل تقريرًا بذلك إلى المدير تحوطًا من أن تكبر المسألة.

ابتعد عن معاقبة المجموعة كلها:

يتوافر لدى المدرسين عادة أفضل النوايا والمقاصد حين يؤدبون الفصل كله بسبب أفعال تلميذ واحد. طالبين أن يخفض تلاميذ الفصل رءوسهم ويعطيهم احتجازا أو حبسا أو تكليفهم بعمل إضافي، وهذه أمثلة لبعض الطرق التي يتم بها العقاب الجماعي. والممارسة عادة ما تكون محاولة يائسة لإغراء الفصل بتحديد المخالف.

وعلى الرغم من هذه النوايا الطيبة، فإن العقوبات الجماعية غير عادلة ولا منصفة للتلاميذ الأبرياء. كما أن العقوبات الجماعية كثيرًا ما تخلق عداوة عند الأب والتلميذ نحو المدرس. وإذا كنت تؤمن بأن العقوبات الجماعية مسوغة، اطرح علي نفسك السؤال: «هل أود أن أعاقب بسبب شيء قام به عضو هيئة تدريس آخر؟ والإجابة بغير شك هي بالنفي. وهذا وحده سبب كاف حتى لا تشارك في هذا النوع من التأديب.

لا تدع التلاميذ ليصبحوا محامين:

إذا أتيحت الفرصة فإن كثيرًا من التلاميذ سوف يقدمون حججًا ضد العاقبة على نحو مستميت. وهذا مضيعة لوقتك، ويخل بالتعليم، ويصبح عرضًا يشاهده

التلاميذ الآخرون. ولا يوجد قانون يقول أن للتلميذ الحق في الجدال حول العاقبة. وإذا تم توصيل القاعدة والنتيجة المترتبة على مخالفتها بوضوح، فإن العملية القانونية قد استخدمت والتلميذ قد كسر القاعدة كما هو واضح، في هذه الحالة فقد انتهى وقت الجدال والحجاج.

ويقترح Curwin and Mendler (1988) أنه إذا شعر التلاميذ بقوة بأنهم قد عوقبوا عقابًا غير مسوغ، يمكن أن تتاح لهم الفرصة لملء استمارة استئناف تستطيع أن تراجعها فيما بعد وتنظر فيها. ويظهر مثال الاستمارة استئناف العاقبة The Consequence Appeal form، في الشكل (١-١٢) ويزود التلاميذ بفرصة للاستئناف دون تضييع وقتك. ويمكن حفظ الاستمارة في ركن الحجرة، وأنه ينبغي أن يخبر التلاميذ أنهم إذا كانوا يشعرون حقيقة بالحاجة للاستئناف بالنسبة لعاقبه، ينبغي أن يملأوا ويسجلوا جميع المعلومات في الاستمارة وينتظروا القرار النهائي.

شكل (١-١٢)

استمارة استئناف العاقبة

الاسم: ---------------------------

التاريخ: ---------------------------

ما القاعدة التي خالفتها؟ ---------------------------

ما العقوبة التي وقعت علي؟ ---------------------------

لماذا ينبغي تغيير العاقبة، وما الذي ينبغي أن تتغير إليه؟ ---------------------------

---



لاحظ كل سلوك سيء:

يعتقد بعض المدرسين أن أفضل طريقة لإيقاف سوء السلوك تجاهله، وهذا المدخل الفلسفي يستند إلى اعتقاد خاطئ بأن معظم التلاميذ يحدثون توترا في الصف في جهد للحصول على انتباه المدرس، ولكن التلميذ يسيء السلوك ليستحوذ على انتباه أقرانه، وليس مدرسه. ومن المهم أن تتابع جميع الأنماط السلوكية السيئة بأسلوب منصف ومتسق.

عاقبة المتأخرين احتجاز الغداء:

ينبغي أن يتلقى التلاميذ الذين يتأخرون عن الصف ولو ثانية باحتجاز غداء. وهذه العملية سريعة أو سهلة ومؤثرة. إنها توصل للتلاميذ أن وقت التعلم هام ولا ينبغي أن يضيع. وحين تطبق هذه العاقبة باتساق في المبنى المدرسي كله، سوف يتناقص عدد المتأخرين تناقصًا ذا مغزى.

أسئلة التأمل في نهاية الجزء:

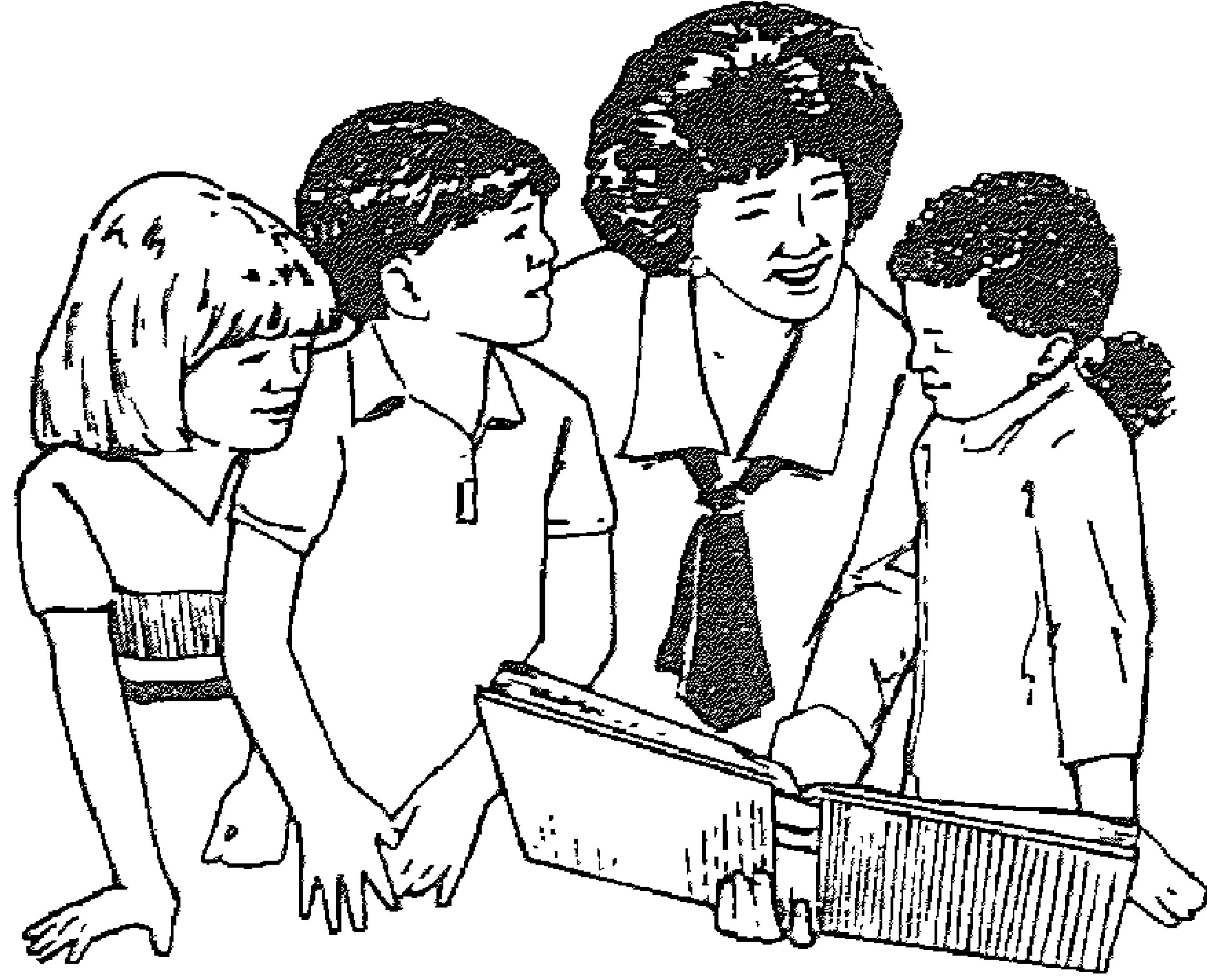
١- ما الخطوات التي تستطيع اتخاذها لتوصل توقعات موجبة لجميع تلاميذك، حتى لأولئك المتعثرين؟

٢- ما بعض قواعد السلوك أو سياسات خطة النظام والضبط التي تحتاج أن تدرس ويعاد تدريسها لتلاميذك في هذا الوقت من السنة؟

٢- أي استراتيچيات مراقبة حجرة الدراسة تستطيع أن تقوم بعمل أفضل في التنفيذ: الاقتراب، الصمت، استخدام العينين والنظرات أو فرص الاستجابة؟

٤- بعد مراجعة استراتيچيات العاقبة، أيها تود أن تركز عليه؟ ولماذا؟

الجزء الرابع



التلميذ المتحدي

الجزء الرابع: التلميذ المتحدي:

كل مدرسة وكل حجرة دراسية بها تلاميذ ذوو سلوك يصعب جدا ضبطه. ووفقًا (2002) Adelman and Taylor تعاني نسبة تتراوح ما بين ١٢، ٢٢٪ من جميع أطفال المدارس من اضطرابات عقلية انفعالية أو سلوكية. وكثير من هؤلاء التلاميذ لا يستجيبون للاستراتيجيات الروتينية وللتوقعات السلوكية التي تعمل مع بقية الفصل. ويخلق هؤلاء التلاميذ تحديات قاسية للمدرسين وغيرهم من أعضاء هيئة المدرسة على أساس منتظم. ويظهر هؤلاء التلاميذ أنماطًا سلوكية ومنها التحدي وعدم الطاعة، وحب الشجار، وعدم الانتباه والحركة المستمرة والتحدث المستمر في غير دورهم.

وبينما نجد بعض التلاميذ الذين يتحدون النظام قد حظوا بتقييمات دقيقة وصنفوا وأصبح لهم تسمية من تسميات التربية الخاصة، إلا أن كثيرين لم يحظوا بهذا. وهذا يجعل من الأصعب أن يعرف المدرسون ماذا يعملون لكي يعالجوا سوء السلوك. على الأقل، حين يصنف تلميذ ويعنون ويتلقى خدمات خاصة، يكون قد تم تحديد عدد من الاستراتيجيات المحددة ووضعت خطة لمساعدة الهيئة العاملة لتعمل معًا لصالح التلميذ. وحين لا تتم خدمة التلميذ بهذه الطريقة، يترك الأمر للمدرس ليحدد الاستراتيجيات التي تعمل عملها بالنسبة لهذا التلميذ ولمساعدته في خلق مناخ موجب في حجرة الدراسة.

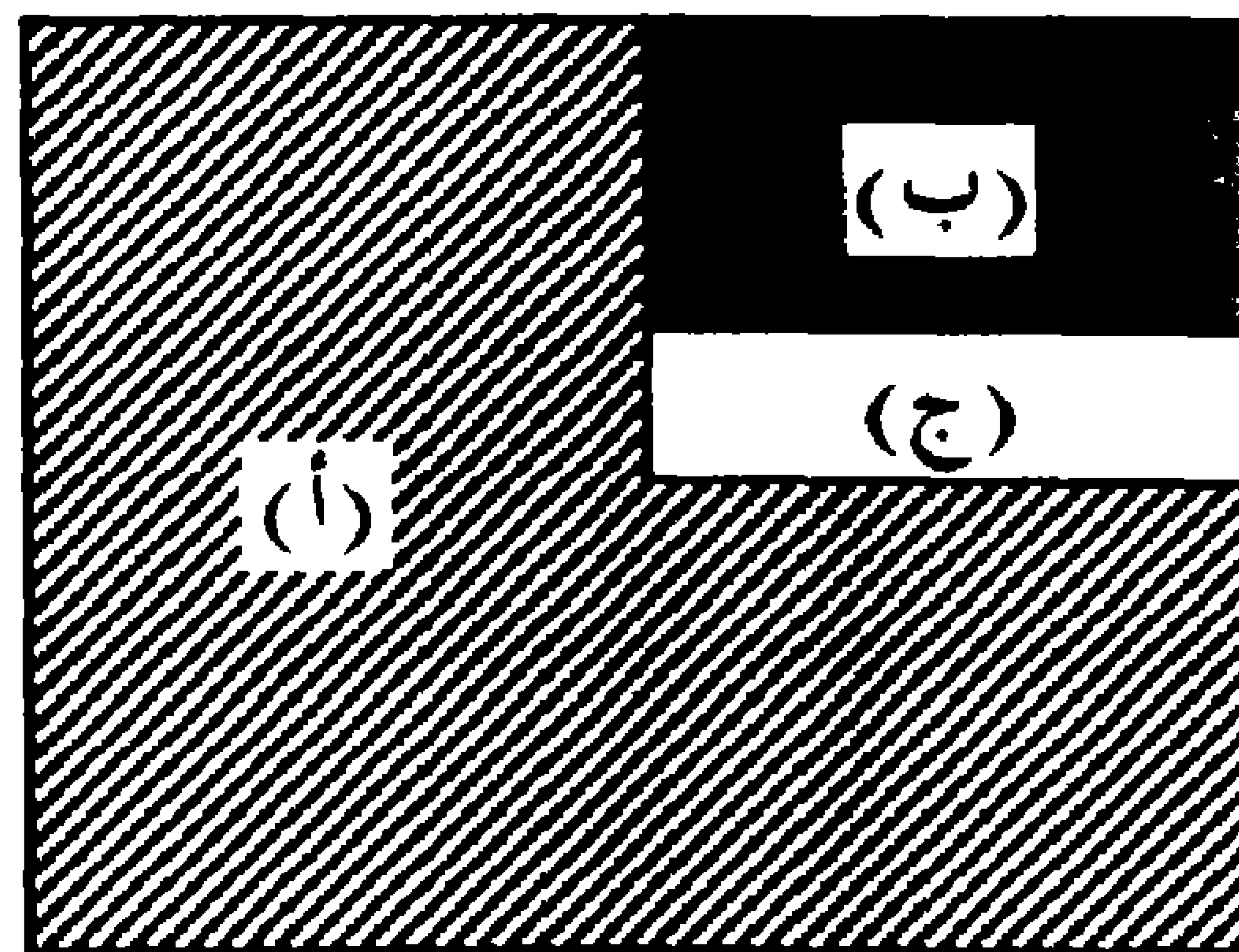
ونحن نعتقد أن بعض التلاميذ، تقريبًا حوالي ٥٪، يجيئون إلينا ولديهم مشكلات معينة انفعالية وسلوكية تنشأ من حيواتهم بالبيت أو من اضطراباتهم المعينة الانفعالية والعقلية أو الجسمية. والسلوكيات السلبية لمجموعة أخرى تشكل ما يبلغ ١٥٪ من تلاميذنا، نتيجة إدارة ضعيفة لحجرة الدراسة. وهذا يتسق مع مبدأ Curwin and Mendler ٨٠- ١٥ - ٥، حيث يقرران أن ٨٠٪ من التلاميذ يندر أن يخالفوا القواعد، وأن ١٥٪ منهم يخالفون القواعد أحيانًا، وأن ٥٪ منهم كثيرًا ما يخالفون القواعد. وهذه الـ ٥٪ هي التي تتعدى إمكانياتنا على وجه الخصوص، ويمكن أن تزيد نسبة الـ ٥٪ على نحو سريع إلى ٢٠٪ على أية حال إذا لم تعالجها بفاعلية مع الـ ١٥٪ وهم الذين يركبون الأسوار Fence - rider، هؤلاء التلاميذ

الذين سيتحسن سلوكهم أو يسوء. ويتوقف هذا على قدرتك على تنفيذ مكونات النظام والضبط بفاعلية والتي راجعناها في الجزء الأول، والثاني، والثالث.

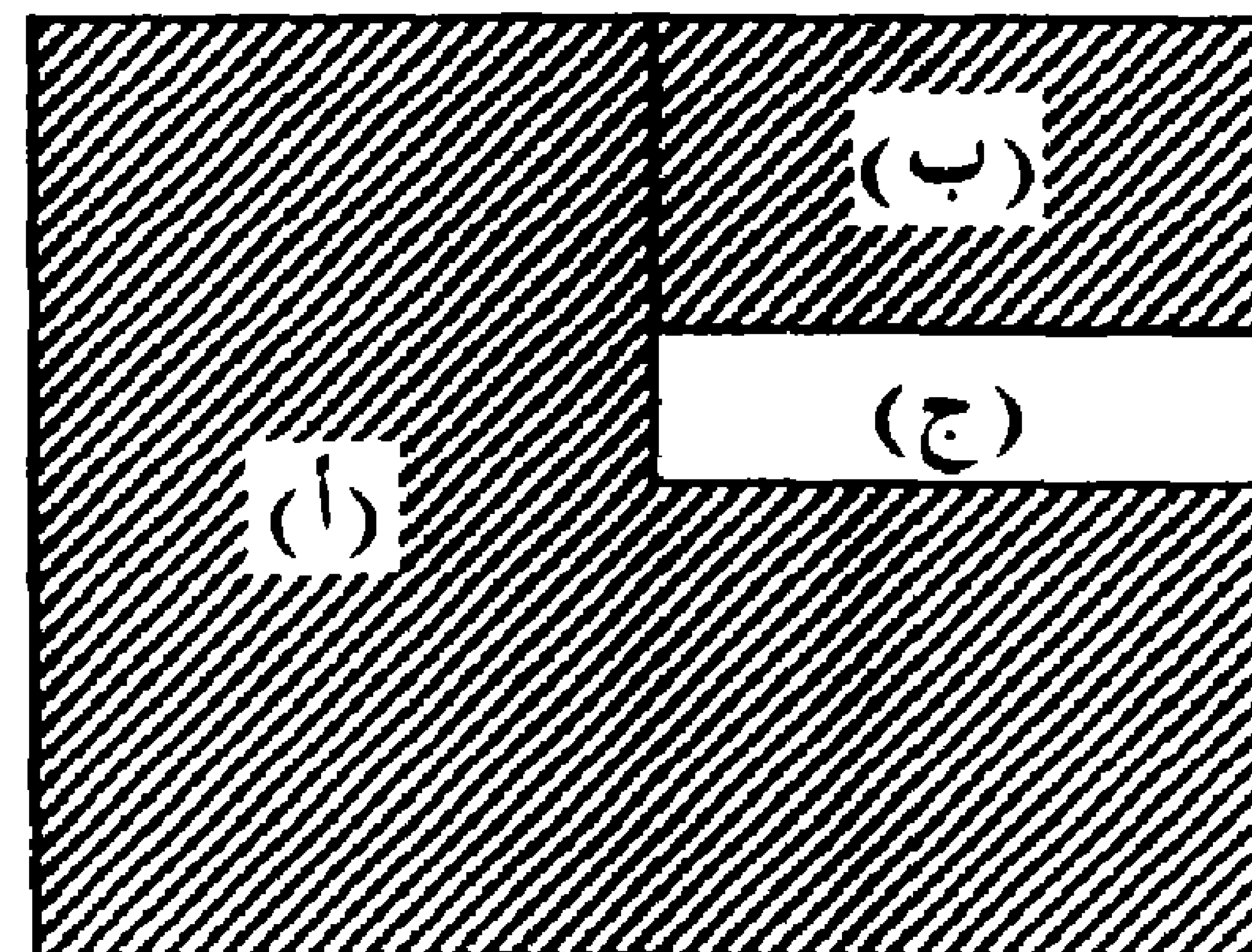
ويوضح الشكل (ج ٤) هذا المبدأ، فالحرف (أ) هو ٨٠٪ من التلاميذ الذين يندر أن يكسروا القاعدة، والحرف (ب) يمثل الـ ١٥٪ الذين يخالفون القاعدة أحيانًا، والحرف (ج) هم ٥٪ الذين كثيراً ما يكسرون القاعدة. وفي الصندوق الأوسط نجد أن نسبة التلاميذ الذين يندر كسرهم للقواعد، (أ + ب) تزيد إلى ٩٥٪، ويرجع ذلك إلى مهارات المدرس القوية في إدارة حجرة الدراسة. وفي الصندوق الأخير، نجد العكس، أن نسبة التلاميذ الذين كثيرًا ما يكسرون القواعد (ب + ج) تزيد إلى ٢٠٪، ويرجع ذلك إلى مهارات المدرس الضعيفة في إدارة حجرة الدراسة.

الشكل ج ٤

تأثيرات إدارة حجرة الدراسة القوية والضعيفة



قاعدة ٨٠-١٥-٥

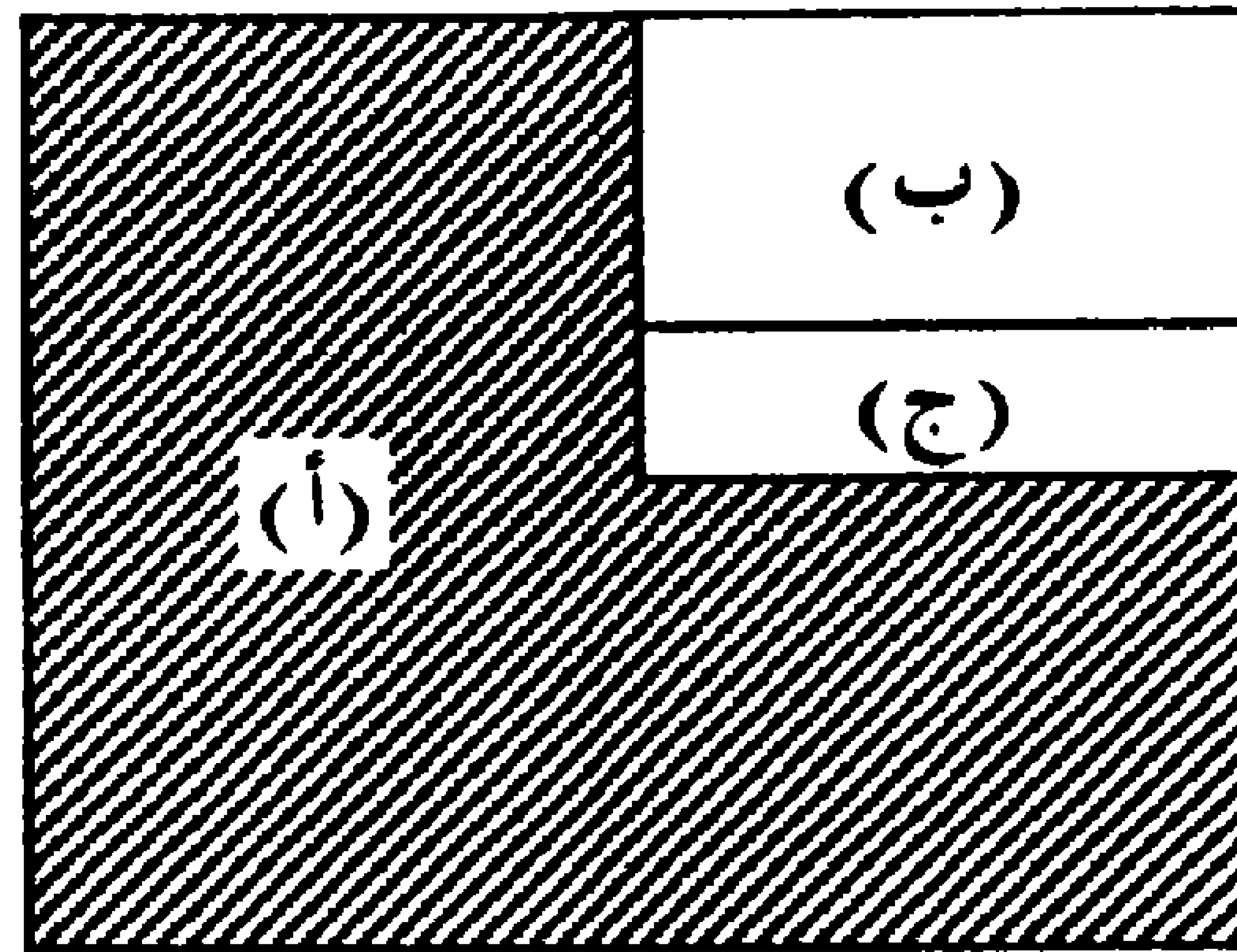


أثر إدارة الصف القوية



تابع الشكل ج ٤

تأثير الإدارة الضعيفة لحجرة الدراسة



وفي هذا الجزء، هدفنا مساعدتك على أن تبـدو حجرتك الدراسية مثل تلك التي يمثلهـا الصندوق الأوسط من الشكـل (ج٤)، وسوف نبـدأ بتـغطيـة العلاقـة واستـراتيجيـات المناخ، والاستراتيـجيات الأكـاديمية واستـراتيجيـات التأديب التي تستـخدم مع تلاميذك الذيـن يتحدون إمكانياتك، وسـوف نناقش كيف تستـجيب لتوترات حجرة الدراسة وللمخالفات الكبيرة للقاعدة ويلي ذلك، سوف نحدد ونميز الاستراتيجـيات النوعية للعمل مع التلاميـذ الذين لديهم مشكلات إدارة الغضب، واضطراب التـحـدي المعـارض oppositional defiant disorder (ODD) أو الذين لديهم نقص فـي الانتـبـاه وفـرط في النشـاط attention deficit hyperactivity disorder (ADHD).

وهناك نقطتان عليك أن تتذكرهما وأنت تقرأ الفصول التي تتناول اضطرابات محددة. أولاً، انظر إلى سلوك تلاميذك حين تحدد الاستراتيجيات التي تستخدمها، وليس العناوين والتصنيـف الذي حدد للتلاميـذ. وعلى سبيل المثال، سـوف يظهر بعض التلامـيذ سلوكـيات تلميـذ لديه اضطراب التحـدي المعارض ODD دون أن يكون قد صنف على أنه كذلك. ثانيا: أن مقاسًا واحدًا لا يناسب الجميع، ولذلك جرب استراتيجيات مختلفة ذكرت لترى ما يعمل عمله مع تلاميذك. وحتى ولو لم يوافق الخبراء على الاستراتيجيات التي تعمل عملها دائمًا مع الاضطرابات السلوكية المختلفة. وأخـيرًا. على الرغم من أن الاستراتيجيـات التي سنتناولها في هذا الجزء محددة لاضطراب محدد ومميز، فإنها أيضًا قد تساعدك في العمل بنجاح مع جميع

التلاميذ. يقول Marzano (2003)، المديرون الفعالون لا يعاملون جميع التلاميذ نفس المعاملة، وخاصة في مواقف تتضمن مشكلات سلوكية. بينما يحتاج بعض التلاميذ تشجيعًا، يحتاج آخرون توبيخًا خفيفًا، بينما آخرون يحتاجون توبيخًا ليس بهذه «الخفة» (p.48).

ومن المهم أن نعرف ما سيعمل عمله مع أي التلاميذ وأن يحافظوا على الهدف المتضمن وهو العلاقات الإيجابية بين المدرس والتلميذ، وأن تتذكر دائمًا هذا مع جميع التلاميذ.

والنقطة الأخيرة ويحتمل أن تكون الأهم أن تتذكر أنك ينبغي عليك دائمًا أن تعامل التلميذ المتحدي، وكذلك جميع التلاميذ بكرامة. ويقرر Curwin and Mendler (1988). أن الذين بقوا أحياء في معسكرات الأسرى النازية قرروا أن أهم شيء بالنسبة لهم أن يبقوا رؤوسهم مرفوعة وأن يحافظوا على كرامتهم. وقرروا أيضًا أنه في المدارس، ينبغي أن يعرف التلاميذ، بغض النظر عن أي ظروف، أن كرامتهم محفوظة.

الفصل الثالث عشر

التعامل مع التلاميذ الذين يتحدون إمكانياتنا

سوف نبدأ هذا الفصل بمراجعة الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها مع هذه الفئة الصعبة من التلاميذ. بغض النظر عن تذكر تشخيصهم. أنك ينبغي أن تحدد أي الاستراتيجيات يعمل عمله مع تلاميذ معينين، ليس ذلك فحسب، بل أيضًا أن كثيرًا من هذه الاستراتيچيات يعمل عملاً جيداً مع جميع التلاميذ. ولقد صنفنا هذه الاستراتيچيات إلى: استراتيچيات العلاقة / المناخ، استراتيچيات أكاديمية، استراتيچيات تأديبية.

استراتيچيات العلاقة والمناخ:

حدد المسئولية والقيادة تدريجيا:

يقرر Tauber (1999) حين تتيح لهذه الفئة من التلاميذ تحمل المسئولية ودور القيادة، تستطيع أن تساعدهم على تحويل مفهوم ذاتهم السلبي إلى مفهوم ذات إيجابي. وأفعالهم المعوقة المعارضة إلى أفعال مساعدة. وبطبيعة الحال، هناك خطر لأن هذا الأسلوب يمكن أن يكون له رد فعل مهم ولهذا عليك أن تقوم بهذا على نحو تدريجي، وأن تنتقل من مسئوليات صغيرة خاصة إلي المسئوليات الأكبر والأكثر ظهوراً وبروزاً. فقد تبدأ بجعل التلميذ يأخذ رسائل إلى المكتب نيابة عنك. وإذا نجح هذا قد تعطي التلميذ مسئوليات أكثر بروزاً مثلاً أن تكلفه بتعليم تلميذ أقل قدرة.

أظهر اهتماماً شخصياً يومياً:

التلميذ المتحدي أكثر صعوبة في أن يرتبط وكثيراً ما تكون علاقته بالراشد ضعيفة. وكمدرس، من المهم أن تحيد عن طريقك لتظهر لتلاميذك أنك تحبهم

وتقدرهم. والخروج عن طريقك لكي تحيي تلاميذك المتحديين كل صباح وأن تطرح عليهم أسئلة عن الألعاب الرياضية والهوايات التي يهتمون بها بطريقة تظهر ذلك الاهتمام، والذي بدوره ينمي العلاقات الموجبة.

أسقط جميع الضغائن:

لا تأخذ أفعال التلميذ السلبية على نحو شخصي (Tauber, 1999) وأي شيء يقوم به أو يقوله لا علاقة له بك. وإنما له علاقة به هو وبالاضطراب الذي لديه. والاحتفاظ بضغائن إزاء هذا التلميذ يعقد الموقف.

قلل الحديث السلبي في حجرة أعضاء هيئة التدريس:

حين يذهب المدرسون إلى حجرة أعضاء هيئة التدريس وينفقون الوقت يشكون من التلاميذ الصعاب، فإنهم يسهمون في الدائرة السلبية من التفاعل بين أعضاء الهيئة التدريسية والتلاميذ. وهذا مضاد لإحداث ما ثمت حاجة إليه. لتحسين العلاقات مع هؤلاء التلاميذ واستخدام هذا الوقت لحل مشكلة أو للسماع من أعضاء هيئة التدريس عن الأساليب التي تعمل عملها قد يكون مفيداً، ولكن الشكوى وإشاعة المشاعر السيئة ليست فكرة جيدة.

ابدأ الاجتماع مع الأب بعبارة موجبة:

هذه الاستراتيجية سبق ذكرها في وقت مبكر كأسلوب تستخدمه في جميع اللقاءات مع الآباء، وهي حيوية وهامة على وجه الخصوص في الاجتماعات مع آباء التلاميذ الأكثر تحديًا. وهؤلاء الآباء مبرمجون لسماع أشياء سلبية عن طفلهم بحيث إنهم يجيئون إلى الاجتماعات جاهزين للعراك. وتستطيع أن تجردهم من السلاح عند بداية اللقاء بأن تشاركهم بإخلاص في شيء تحبه في التلميذ، أو في شيء إيجابي عنه قد لا يكونون على وعي به.

أخبر التلميذ بأنك تفهم مشاعره:

التثبت من صدق مشاعر تلميذة لا يعني أنك توافق على أفعالها، ولكن مما يساعدها أن تعرف أن مشاعرها حقيقية، وسوية. وأحيانًا كل ما يريد تلميذ أن يعرفه أنك تفهم كيف يشعر.



قدر وثمّن رغم الفعل غير المناسب:

وحتى حين يقوم تلميذ بشيء غير مناسب ويؤدي إلى عاقبة، تذكر أن تخبره أنك تحبه، وتثمنه وتقدره، وتعرف أنه سوف يقوم باختيار أفضل في المرة القادمة (Tauber).

استراتيجيات أكاديمية:

حافظ على الصف متحركاً متقدماً:

إن التعليم البطيء الخطو، والحصص غير المخطط لها مشكلات يتوقع حدوثها جميع التلاميذ، ولكنها مميتة، وخاصة للتلاميذ الذين يتحدون الإمكانيات. والتعليم السريع الخطو على نحو مناسب سوف يمنع كثيراً من المشكلات من الحدوث.

بلّغ التلاميذ أو انقل إليهم التوقعات العالية على نحو مناسب ومؤثر:

أن يكون لديك توقعات عالية من جميع التلاميذ، حتى أولئك الذين يتعثرون ويكافحون. ولكي يكون لديك توقعات عالية بالنسبة لهم شيء قوي جدا ومؤثر. وقد أثبتت البحوث قوة تأثير التوقعات العالية بالنسبة لجميع التلاميذ (Kerman et al, 1980).

استراتيجيات التأديب والضبط:

المساومة ليست بديلاً متاحاً:

التلميذ المتحدي كفء جدا في المساومة وفي التعامل. والنجاح في المساومة يزيد فحسب فرصة أن يكرر المخالفة ثم يحاول عندئذ أن يساوم حتى يتجنب العاقبة. ومن المهم أن تكون حازمًا في تنفيذك للعواقب بحيث يتعلم التلميذ أنه لا يستطيع أن يعالج الموقف وأن يفلت بأفعاله.

انقد الفعل، وليس التلميذ:

إن التركيز على الفعل وليس على التلميذ هام. وهناك تمييز هام عليك أن تقوم به بين أن تدع تلميذاً يعرف أن الشجار غير مناسب وغير مسموح به وأن تخبره أنه شخص سيء لأنه يتشاجر.

أن توفر فريقاً للاستجابة للطوارئ:

التلاميذ المشكلون أو المتحدون لديهم احتمال عـال وكبير أن ينفجروا غضبًا؛ ولذلك من الضروري أن يكون لديك خطة جاهزة تتعلق بما تفعله لكي تحصل على مساعدة من فريق الاستجابة للطوارئ عند الحاجة.

أن يتوافر لديك مدرس صديق متاح ليساعد:

هناك أوقات تبلغ فيها نقطة الامتلاء من تلميـذ متحدي وتحتاج إلى فرصة أو فسـحة لالتـقاط الأنفـاس. وحين يحدث هذا، توافـر ترتيب مع مـدرس صديق تستطيع أن ترسـل إليه التلميـذ لفترة قـصيرة يصنع الأعـاجيب (Tauber, 1999). وسوف يعطيك هذا وقتًـا لتعبر موقف الإحباط، ولتكـون قادراً مرة أخرى على أن تعالج التلميذ مهنيا.

طبق عواقب مباشرة وذات معنى:

أنت تحتـاج أن يتوافر لديك عواقب مـباشرة وذات مـعنى لاستخدامـها مع التلاميـذ الصعاب حين يبلغون نقطة لا تكفي فـيها العلاقة العـادية، ولا قواعد أو استراتيـجيات المراقبة، وذلك بدرجة أكـبر عما يحدث مع معظم التـلاميذ. وهذه العواقب قد تمت معالجتها في الفصلين الرابع والسابع.

احكم على أفعال التلاميذ على نحو منصف:

من السهل أن تقفز إلى النتائج مع التلاميذ ذوي الصعوبات وأن تفترض أنهم مذنبين في أي تفـاعل واحتكاك اتهـموا به تذكر أن تكون عـادلاً وأن تنظر في كل موقف معتمـداً على الحقائق الحالية والمعلومات التي لديك بدلاً من معاقـبة المشتبه فيه المعتاد.

اجعل عقوبة «الضربة القاضية» آخر بديل متاح:

أحيانًا تبلغ من الإحـباط حدا يجعلك قد امـتلأت بالنسبة لتلمـيذ مشكل أو صعب بحيث تريد أن تفرض عليـه عاقبة قاسية حتى ولو كانت المخـالفة صغيرة. تذكر أن تحتفظ بأكثر العواقب شدة لأكثر المخالفات شدة.

لا تتدخل جسميا مع أي تلميذ مطلقاً:

قد يكون من المغري بالنسبة لك أن تضع يديك على تلميذ صعب. أو تحاول تقييده ومنعه أثناء انفجاره في الغضب، ولكن هذا قد يكون له عواقب خطيرة بالنسبة لك وللتلميذ. والوقت الوحيد الذي ينبغي عليك أن تتدخل فيزيقيا هو أن التلميذ قد يؤذي نفسه أو يؤذي شخصًا آخر، وحتى عندئذ ينبغي أن تكون قد تدربت على كيف تعمل هذا بأمان.

زود التلميذ باختيارات:

حين تصحح سلوك تلميذ، يكون ذلك دائمًا أكثر فاعلية حين تقدم بدائل بدلاً من مطالب، وعلى سبيل المثال، بدلا من إصدار أمر «ابدأ العمل» حاول - قائلاً: «هل تريد أن تعمل في حل مسائل الرياضيات الآن أو في الهجاء؟».

التصحيحات الهادئة هي الأكثر قوة:

ينبغي أن تقوم بتصحيحاتك مع تلاميذك بينك وبينهم بدلاً من أن تلومهم علنًا. ووفقًا لما ذهب إليه Tauber (1999) اللوم العام يزيد فرصة تصعيد المشكلات ويضر بكرامة التلاميذ.

كافئ التلاميذ على إنجازاتهم، وليس على وعودهم:

التلاميذ المتحديين خبراء في التخلص من المسئولية أو العاقبة بتقديم وعود. ومن الأمور الحيوية أن تنتظر حتى يتموا مهمة بالفعل أو ينموا «تعيينًا قبل مكافأتهم على سلوكهم».

الحفاظ على الكرامة هو كل شيء:

أتح للتلاميذ كلما كان ذلك ممكنًا فرصا لتصحيح ذاتهم؛ لأن هذا يتيح لهم أن يحافظوا على كرامتهم، ويساعدهم على منع المسائل من أن تصبح أسوأ. واستخدام استراتيجيات أخرى سبق ذكرها مثل تقديم خيارات والتصحيح غير المعلن، طرق تستطيع بها أن تتيح للتلاميذ أن يحافظوا على ذاتهم (Tauber, 1999).



الفصل الرابع عشر

الاستجابة للمخالفات في حجرة الدراسة

على كل مدرس أن يعالج التوترات والمخالفات في حجرة الدراسة على أساس يومي. وحين تتم معالجة ذلك بفاعلية وعلى نحو متسق ومباشرة تقل فرص تصاعدها وانتشارها نقصانًا عظيمًا. ومن الأمثلة النمطية للتوترات في حجرة الدراسة تحدث التلميذ في غير دوره، والمقاطعة ومضايقة الآخرين والأنماط السلوكية البعيدة عن المقاعد، والتجول في الفصل والإخفاق في إطاعة إشارة المدرس.

سوف يعالج هذا الفصل كيف تستجيب على نحو تدريجي لهذه التوترات متحركًا إلى هرم من الاستجابات كما يتطلب الموقف ذلك. وهذا التنظيم الهرمي يبدأ بالاستجابة غير اللفظية، وبالتحرك للاستجابة لفظيا ثم التقدم بمطالب وتطبيق العواقب. وهذا التنظيم الهرمي للاستجابة موضح في الشكل (١-١٤).

وهناك توجيهات ينبغي أن تتذكرها دائمًا وأنت تستجيب لتوترات حجرة الدراسة.

* احم دائمًا سلامة جميع التلامذ وأمنهم، بما في ذلك التلميذ المخالف.
* استخدم الأسلوب الذي يتطلب أقل تدخل يكفي لمعالجة المشكلة بدلاً من تخطي الحدود في استجابتك.
* تأكد أن استجابتك لا تحدث اضطرابًا أكثر من المخالفة التي أحدثها التلميذ.
* شجع التلاميذ على فحص سلوكهم وأن يقوموا بالاختيار المناسب.

شكل (1-14)

استراتيجيات تظهر أنك مهتم بالتلاميذ



يقول Shrigley (1988)، أن ٤٠٪ من توترات حجرة الدراسة يمكن معالجتها على نحو مناسب عن طريق استخدام الاستجابات غير اللفظية من قبل المدرسين. وثمت نمطان من الاستجابات غير اللفظية وهما التجاهل المخطط، واستخدام أساليب المراقبة. وهناك مثالان يمكن أن يكون التجاهل المخطط فيهما فعالاً. وعلى سبيل المثال إذا أخبرت تلاميذك: «بعد أن ترتبوا مكاتبكم، سوف أعطيكم أوراقكم» ولم يرتب أحد الطلاب مكتبه قدم الأوراق إلى كل التلاميذ ما عدا التلميذ الذي لم يرتب مكتبه، وتستطيع أيضًا أن تقول لفصلك في هذه المناقشة: أريد أن ترفع يدك حين أسأل سؤالاً. وإذا اندفع تلميذ إلى الإجابة تجاهله واطلب من آخر يرفع يده أن يجيب عن السؤال.

والتجاهل المخطط قد يعمل في عدد قليل من المواقف. ولكن ثمت استجابة غير لفظية أكثر فاعلية يمكن تطبيقها في معظم المواقف وهي المراقبة. وهذه تتضمن توليفة من الاقتراب، والصمت والنظرة. وإذا تجاهل تلميذ إشارتك حين تقول «انتبه لي من فضلك» سر نحوه ولا تقل شيئًا، وانظر إليه وأنت تنتظر منه الطاعة، وهذه الأفعال كافية في معظم الأوقات للتوصل إلى الاستجابة المتوقعة.

وحين لا تعمل التدخلات غير اللفظيـة، نحتاج أن ننتقل في التنظيم الهرمي إلى التدخل اللفظي. وهناك سبعة توجيهـات للتدخلات اللفظية: تأكد أنها خاصة وليست معـلنة، وأنك تحافظ على القرب الفيـزيقي وأن تبقى هادئًا في أسلوبك أو منحاك. وأن توصل للتـلميذ الاحتـرام والكياسة. وتحـدث عن الموقف وليس عن التلميذ، وأن تقـدم توجيهات محددة نـوعية بدلاً من أن تتحدث في عمـوميات، وتدخّل في التوقيت السليم.

والتوجيهات الأربعة الأولى واضحة، غير أنه قد يوجد خلط في التوجيهات الثلاثة الأخيرة، ولذلك دعنا ننظر في بعض الأمثلة:

* تحدث عن الموقف وليس عن التلميذ «يا سمـير ليس من الاحترام أن تتحدث حين طلبت منك أن تنتبه». أَوْلني انتباهك الآن.
* قدم تعليـمات وتوجيـهات نوعية ومـحددة «سارة». حين أطلب انتـباهك، أريدك أن تضعي القلم جانبًا، وأن تنظري إليّ.
* تدخل في الوقت المناسب «جمال، لقد طلـبت منك حالاً أن توليني انتباهك من فضلك انتبه الآن».

وهناك أربعة أنواع من التـدخلات اللفظية تستطيع اسـتخدامها قـول عبارات استدلاليـة، النطق بهدوء باسم التلميذ، طرح أسـئلة واستخدام تعـبير «أنا» وحين تستخدم عبارات استدلالية أو استنباطية تجـعل توقعاتك معروفة بطريقة غير مباشرة بدلاً من أن تكون مـباشرة. ووراء ذلك أنهـا يمكن أن تمنع المواجهـة، والإحراج. وعلى سبيل المثال قـد تقول: «بمجرد وضع كل فرد كتبه بعـيدا، نستطيع العمل في مشروعنـا في العلوم» إن هذا يبعدك عن أن تبرز تلمـيذًا معينًا لكي ينتـبه. وثمت مدخل آخر وهو أن تقول بهدوء وتنطق اسم التلميذ لتعيد توجيه انتباهه. وإذا كنت قد أعطيت إشارتك وأطاعها الفصل كله ما عدا سارة تقول بهدوء سارة. وكثيرًا ما يكون هذا كافيًا لكي يطيع الطفل. وتستطيع أن تطرح سؤالاً» جمال هل أنت على وعي بأني أنتظرك لكي تنتبـه؟ وأخيرًا: تستطيـع أن تستخدم عبـارات الأنا «سارة، فقـد طلبت أن ينتبـه كل فرد لي. ومـا زلت منتظرًا إياك لتطيعي. وهذا يضـايقني لأنني أريد من كل فرد أن يكون جاهزًا لمشروع العلوم».

ولو مضينا في التنظيم الهرمي للاستجابة، فنحن ننتقل من التدخلات اللفظية إلى المطالب. وينبغي أن تستخدم المطالب عندما لا تكون التدخلات غير اللفظية واللفظية فعالة. ومن الأساسي حين تقدم مطالب أن تستخدم صوتًا هادئًا صارمًا، وأن تحافظ على التقاء العينين، وأن تتحدث إلى التلميذ على نحو خاص، وليس علنيا قل على وجه التحديد ومباشرة ما على التلميذ عمله. «سمير، غير اتجاهك نحوي وأعرني انتباهك الآن» وعند هذه النقطة من الحيوي ألا تشرح أو تسوغ طلبك، ولا ينبغي أيضًا أن تساوم أو تسوق حججًا أو ترجو التلميذ.

وحين لا تهمل التدخلات غير اللفظية، والتدخلات اللفظية والمطالب عملها، فإن الوقت قد حان للتحرك خطوة في التنظيم الهرمي للعواقب. وحين تطبق العواقب، ينبغي أن تكون توكيديًا وليس عدوانيًا. الأفعال العدوانية تضم صياغة عبارات فيها مثل «أنت ستحصل على احتجاز» مع وضع جسمك قريبًا من التلميذ، وحين يعمل هذا علنًا أمام الفصل فإنه يهين التلميذ ويظهر تعبيرات وجهية سلبية. هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى يمكن مساعدة التواصل التوكيدي باستخدام صوت حازم، وبالحفاظ على التقاء العيون، وباستخدام اسم التلميذ، وبالتحدث ببطء وبهدوء، وبأن تكون خاصًا بقدر الإمكان بينما تطبق العواقب.

وقبل أن تصل إلى مستوى العاقبة في التنظيم الهرمي، ينبغي أن تكون قد حددت من قبل العاقبة المناسبة الواجبة. وكما بينا من قبل. ينبغي أن تكون متأكدًا من أن العاقبة تتلاءم مع فعل التلميذ، وألا تكون متجاوزًا فيما تقوم به من عقاب. وأمثلة العواقب قد تضم التأمل processing، ولقاء مع التلميذ ولقاء مع الأب، وإحالة إلى المكتب، أو احتجازًا، كما راجعنا هذه في العواقب في الفصل الرابع وفي الفصل السابع.

دعنا ننظر إلى مثال لموقف سوف نطبق على التلميذ فيه عقوبة على سوء سلوكه، تخيل أنك طلبت من الصف أن ينتبه إليك، وأن جميع التلاميذ التزموا ما عدا تامر، لقد حاولت وقمت بتدخل غير لفظي، وبتدخلات لفظية وبمطالب دون أي استجابة من قبل التلميذ. عند هذه النقطة أنت تمشي إلى تامر وفي هدوء وعلى نحو خاص غير معلن تقول: «طلبت منك يا تامر على نحو متكرر أن

توليني انتباهك، وقد أخفقت في عمل هنا. اذهب إلى الحجرة رقم ١٠٤ للتأمل والتفكير فيما حدث الآن، أرجوك» والنهاية السعيدة للقضية أن هذا التلميذ عند هذه النقطة يعرف أنك جاد ويحاول بسرعة أن يطيع. غير أنه إذا استجاب «هذا غير عادل، أنت لا تجعل أي فرد آخر يعمل هذا» ينبغي على نحو هادئ أن تكرر الأمر «يا تامر، هذه ليست النقطة، اذهب إلى الحجرة ١٠٤ الآن» فإذا قال: «هذا غير عادل، أنا لن أذهب» فإن المشكلة تكون قد تصاعدت وهو الآن غير ملتزم وغير مطيع. عند هذه النقطة أنت تزيد العاقبة، بسبب المسألة الجديدة: عدم الطاعة. وأنت عندئذ تقول شيئًا مثل: «تامر لقد قلت لك مرتين وطلبت منك أن تذهب إلى الحجرة ١٠٤ ولم تلتزم بالأمر. التقط أشياءك واذهب إلى المكتب الآن».

والملخص، أن من المهم أن تتدخل مع توترات حجرة الدراسة بحيث يكون تعطيل التعليم عند حده الأدنى. وعند الضرورة على أية حال ينبغي أن تتحرك وتصعد في التنظيم الهرمي للاستجابات من التدخلات غير اللفظية إلى التدخلات اللفظية إلى المطالب أو الأوامر وأخيراً إلى العواقب.

وفي الفصل التالي، سوف تعالج أشياء تحتاج معرفتها حين تتناول مخالفات قاعدة أساسية وهذا يضم كيف تعالج صراع القوة، وكيف تحدد ما هي الحقيقة، وكيف تقوم بمقابلة شخصية للشهود وما هي المعايير لتحديد الإثم.

الفصل الخامس عشر

معالجة مخالفات قاعدة أساسية

يمكن أن يَخْبـرَ المدرسون خبرة الاحـتراق burnout، حين تحدث مخـالفات لقاعدة أساسية على أساس متكرر. وخاصة حين لا يتوافر للمدرسين استراتيجيات للتصـرف معها. وتضم المخـالفات لقاعـدة أساسية صـراعات القوة بين التلامـيذ والمدرسين والمشـاجرات، والسـرقة، وتعـاطي المخدرات أو الكحـول ومخالـفات الأسلحة.

وفي هذا الفصل، سوف نقدم بديلاً لصراع القوة. يمكن أن يساعدك في عدم تصعيد الموقف والعـمل نحو نتيجة موجبة، وسوف نتـقاسم أيضًا أفكارًا عن كيف تنمي أمانة التلميـذ وتعالج كيف تعمل مع التلامـيذ حين تحتاج شاهدًا لتـحديد ما حدث. وحين تتوافر لك هذه الخطط لتـعتمد عليها، عندئذ تصبح فـجأة مسيطرًا، وتصبح حتى أصعب مخالفة لقاعدة أساسية قابلة للحل.

نزاعات القوة Power Strucggles:

عند التعامل مع التلاميذ المتـحدين، لا يمكن تجنب أن تلميذًا سوف يجذبك إلى نزاع قوة كصراع بين شخصين أو أكثر حيث يحاول المشاركون أن يسيطروا على أفعال واتجاهات الآخرين بسلوكيات مثل التحدي والتهديدات والتخويف. وكثيرًا ما يؤدي نزاع القوة إلـى مشهـد يؤثر به التلميـذ على النظارة يتصاعـد لموقف سلبي. ولموقف لا تكسب فيه لا أنت ولا التلميذ. وكمربي مهني، من المهم جدا أن تكون على وعي بمتى يحـاول تلمـيـذ أن يجذبك إلـى نزاع قوة، وأنك لا تقـع فريسـة للطعم.

والتلاميذ الذين يندمجون في نزاعات القوة كثيراً ما يكون لديهم عدم احترام للسلطة، ولا يتأثرون بالتهديدات ويحبون أن يؤثروا في النظارة. كيف يستجيب المدرسون لهذه التوليفة؟ كثيراً ما يتعرضون للفزع ويستجيبون بردود أفعال، إن لم يكن لديهم خطة جاهزة لمواجهة هذا أو خبرة لمعالجة نزاعات القوة. يقول Tauber (1999): إن المدرس العادي يستجيب ابتداء لهذا الموقف بارتفاع في ضغط الدم، وبمشاعر إحباط وغضب وتهديدات غير عقلانية، وصوت عال، وقد يختار المدرس استجابة من استجابتين للتلميذ: هجوم مضاد، أو استسلام.

دعنا ننظر في سيناريو نزاع قوة نمطي. أخبر السيد إدوارد تلميذه فاروق أن يبدأ العمل. ويستجيب فاروق بتحدى أنه لن يبدأ في العمل، وأن السيد إدوارد لا يستطيع أن يجبره على ذلك قد يمضي الحوار بين المدرس والتلميذ كما يأتي:

المدرس: فاروق من فضلك ابدأ العمل وتوقف عن تضييع الوقت.

التلميذ: هذا العمل غبي ولن أقوم به.

المدرس: فاروق، لقد قلت لك أن تبدأ العمل الآن؟لماذا ينبغي علي أن أفعل ذلك؟ هذا عمل غبي، ولن أقوم به.

المدرس: هذه ليست النقطة اذهب للعمل الآن.

التلميذ: سوف ابدأ العمل حين أكون مستعداً.

المدرس: خطأ، أنت ستبدأ العمل الآن.

التلميذ: أنت المخطئ! هل أنت أصم؟ قلت: سوف أبدأ العمل حين أكون جاهزاً.

المدرس: هذا يكفي، اخرج من هنا، امض.

التلميذ: حسنًا، هذا بالضبط ما أريده، أنا أكره هذا الدرس والفصل الغبي ويمضي خارجًا من الحجرة في زوبعة ومغلقًا الباب وراءه بعنف وصوت عال.

لا يوجد رابح في هذا السيناريو. لقد نمذج المدرس أنماطًا سلوكية غير مناسبة لبقية تلاميذ الفصل، ولقد تم تعطيل التعليم، وتضرر المناخ في حجرة الدراسة، وتضررت العلاقة بين المدرس والتلميذ، وسوف يحرم التلميذ من المدرسة فيما يحتمل أن يكون حلاً.

والسيناريو الذي يستسلم فيه المدرس يمضي على النحو الآتي:

المدرس: فاروق من فضلك ابدأ العمل.

التلميذ: هذا العمل غبي، ولن أقوم به.

المدرس: هذا العمل هام، وأنا أريد حقيقة منك أن تتمه:

التلميذ: لماذا أعرض نفسي للملل، لن أقوم به.

المدرس: «أنا أسف أنك تشعر بهذه الطريقة، أنا حقيقة كنت أرغب في أن تقوم به».

التلميذ: «سوف أبدأ العمل فيه عندما أكون جاهزًا، وأنا لست مستعدًا الآن.

المدرس: هذا حسن، آمل أن تصبح مستعداً. بسرعة.

ولا يوجد رابح في هذا السيناريو أيضًا والمدرس أحبط، وجرد من سلاحه، وأحرج. ولقد اكتسب التنمذ قوة لعمل ما يريده. ويحتمل أن يكرر أفعاله في المستقبل. ولقد نمذج سلوكًا غير مناسب للتلاميذ الآخرين، ويحتمل أنه كسب احترامهم. وأصبحت سلطة المدرس الكلية موضع تساؤل وشك وأنقصت قيمتها، وهناك احتمال قوي أن التلاميذ الآخرين سوف يحاولون ويجربون هذا النمط من السلوك في المستقبل.

وهناك بديل ثالث وهو استجابة أكثر ملاءمة في التعامل ومعالجة نزاعات القوة. ونحن نطلق على هذا بديل نزاع القوة، وهو مستقي من Tauber (1999) and Walker and Walker (1991)، ولوضع هذه العملية موضع الممارسة ينبغي أن تتبع الخطوات الآتية:

١- سيطر على انفعالاتك ونحّها جانبًا.

٢- امنع تصعيد الموقف.

٣- سلّم بقوة التلميذ.

٤- راجع البدائل.

لكي تسيطر على انفعالاتك؛ خذ نفسًا عميقًا. وانزع الصيغة الشخصية من الموقف بأن تذكر نفسك أن الأمر لا يتعلق بك، وأعط نفسك فسحة من الوقت بعيدًا عن الموقف. ولكي تمنع تصعيد الموقف. استخدم إيماءات غير لفظية مساندة مثل أن تحافظ على يديك في جانبك، وأن تكون هناك مسافة فاصلة بينك وبين التلميذ، وأن تتحدث في موقف خاص إذا كان ذلك ممكنًا.

وينبغي أن تكون استجاباتك اللفظية مساندة أيضًا، تحدث بصوت هادئ، استخدم اسم التلميذ، وقدم مساعدة للتلميذ. ويبرز Tauber (1991) أن دافعية التلميذ تؤثر في الموقف، ويقترح أنه ينبغي أن تتيح له ذلك بالتسليم بأنك لا تستطيع أن تجعله يعمل أي شيء.

وفيما يأتي السيناريو الممكن والذي ينجح فيه السيد إدوارد في تنفيذ البديل لنزاع القوة مع فاروق.

المدرس: فاروق أرجو أن تبدأ العمل.

التلميذ: هذا عمل غبي، ولن أقوم به.

المدرس: هل هناك جزء من هذا العمل صعب، سوف أساعدك فيه.

التلميذ: لا تستطيع مساعدتي.

المدرس: أنا آسف أنك تشعر بهذه الطريقة أنت في حاجة إلى القيام بهذا العمل على أية حال.

التلميذ: انس الموضوع. لا تستطيع أن تجعلني أقوم بهذا العمل.

المدرس: أنت على صواب. أنا لا أستطيع أن اجعلك تقوم به آمل بالتأكيد أن تقرر القيام به، لأنك إذا أضعت وقتك ولم تقم به هنا، سوف تقوم به فيما بعد في احتجاز ما بعد المدرسة. دعني أعرف ما هو قرارك. سوف أراجعك بعد دقائق قليلة.



عند هذه النقطة يبتعد المدرس - يتيح للتلميذ مساحة ووقتًا ويعود بعد دقائق قليلة ليتبين قرار التلميذ. إن هذا يمنح المدرس والطالب فسحة من الوقت، ويزيد من فرصة فرانك في اختيار البديل الإيجابي، أي البدء في العمل إذا لم يفعل هذا على أية حال. يحتاج المدرس لأن يكون مستعداً لمتابعة تنفيذ العاقبة التي وعد بها وهي احتجاز الطالب بعد اليوم المدرسي.

أمانة التلميذ:

من الأهمية بمكان أن يشجع جميع أعضاء هيئة المدرسة أمانة التلميذ. وهذه ليست مجرد خاصية تسهم في المواطنة السليمة، وإنما هي أيضًا تحمي التلاميذ الأبرياء. وتوفر وقتنا، وتوفر وقت الشهود. حقيقة أن كثيراً من التلاميذ يكافحون ليقولوا الحقيقة وأن هذه مشكلة على وجه الخصوص مع التلاميذ المتحدين المشكلين.

وهناك عدة أسباب تحمل على عدم أمانة التلاميذ حين يندمجون في مخالفة لقاعدة خطيرة أولا وقبل كل شيء يحتمل أنهم تبينوا أن هذا عمل عمله لهم في الماضي. ثانيًا: أنهم يدركون أنهم إذا استمروا وثابروا على أن يكونوا غير أمناء. سوف ييأس المدرسون. ثالثًا: قد يكونوا مهتمين بكيف يستجيب آباؤهم حين يتبينوا ما عملوه. رابعًا: إنهم يريدون أن يتجنبوا العاقبة لسوء سلوكهم. وأخيراً، قد يكونون أقنعوا أنفسهم بأنهم أبرياء.

وثمة أربعة مداخل تستطيع أن تساعد في تنمية الأمانة عند العمل مع التلاميذ. ومما يشجع تلاميذك على قول الحقيقة: تنمية العلاقات الموجبة الباعثة على الثقة مع جميع التلاميذ، وخلق شهرة بأنك تتوصل إلى الحقيقة وراء مخالفات القاعدة وإجراء مناقشات في حجرتك الدراسية عن الأمانة، وأن تعمل تغييرات تنمي أمانة التلميذ.

لقد بينا أهمية تنمية الثقة والعلاقات الموجبة مع جميع التلاميذ في الفصل الأول: وأقوى الاستراتيجيات هي تلك التي تظهر وتبين مقدار اهتمامك ورعايتك لكل تلميذ ولجميع التلاميذ. والترحيب بهم وهم يدخلون حجرتك الدراسية، والاستماع بتركيز وإخلاص حين يتقاسمون معك شخصيا حديثهم عن أنفسهم؛



والاهتمـام بمعرفة شيء عن كل منهم وبذل جـهد في ذلك، والتحـدث إليهم عن مواهبهم الخاصة كلها طرق لتنمية علاقات إيجابية وبناء الثقة.

ويكتسب المدرسون شـهرة في العثور على الحقـيقة وراء كل مخالفـة لقاعدة حين يعـملون باتسـاق لعلاج هذه المخـالفـات. ويلاحظ التـلاميـذ المدرسين حين يعملون هذا، حـتى ولو كانت المخالفـات لا تتضمنهم، وهم يتـعلمون عن طريق الملاحظة أنه لا عـائد لكسر القـواعـد؛ لأن المدرس سوف يتـوصل إلى الحقـيقـة ويتعامل على نحو مناسب مع مخالف القاعدة.

ومناقـشة الأمـانة مع الصف كله شيء نشـجعـك على عمله دوريًا حـسب الحاجة. وينبـغي أن تؤكد في هذه المناقشات على أن كل فـرد يقترف أخطاء، وأن هذا جزء من الحـياة. والأكثـر أهمية هو كـيف يتعـامل مع الخطأ بعد أن اقتـرفه. وينبغي أن نؤكـد أيضًا على أن الكذب لا هو غـير قابل للتـجنب، ولا هو أنسب مسار فـعل بعد الخطأ. والحقـيقة أن التلميـذ إن كذب سوف يتلقى عاقـبة لا على الخطأ الذي اقتـرفه فحـسب بل وكذلك أيضًا على الكذب. هذا من ناحـية، ومن ناحيـة أخرى. أن التلميذ إذا أقـر بالحقيقـة، سوف يكون لهذا تأثيـر إيجابي على عاقبة الخطأ.

وهناك سبعة أنماط من التعبيرات التي وجدناها ناجحة وأنت تعمل مع التلاميذ بحيث تجعلهم يقولون الحـقيقة. وحين تقول أيًا من هذه التعبيرات عليك أن تكون هادئًا في طريقتك، وأن تنظر في عيني التلميذ، وأن تتحدث مع التلميذ في موضع خاص وتأكد أنك لا تهدد التلميذ.

النمط الأول من التـعبيـرات المستـخدمـة هو مماثلة القدم الـواحد one foot analogy. وهذا المدخل يكون فعالاً مع المتعلم البصري. وتقول له شيئًا مثل: «إذا اقترفت خطأ وكنت صادقًا وأمينًا، سوف تقع في مشكلة بهذا المقدار» وتشير بيديك بحيث تفـصل بينهما مسـافة قدم واحـد. «غير أنك إذا كذبت عليّ سـوف تواجه مشكـلة أكبر». ثم تحـرك يديك بحيث يفـصل بينهـما على الأقل قدم آخـر لكي توضح بصريًا مدى ما يمكن أن تكبر إليه المشكلة التي يواجهها.

النمط الثاني من التعبير يعمل عملاً جيدًا مع التلاميذ الذين يحبون الرياضيات أو المغامرة، «إذا كنت قمت بالخطأ وكنت أمينًا صادقًا سوف تحصل على عاقبة معينة. غير أنك إذا اقترفت خطأ وكذبت سوف أضاعف العاقبة، بسبب الكذب.

النمط الثالث من التعبيرات هو الذي قد تستخدمه مع التلميذ الذي نعرف أنه أساسًا أمين وصادق، أو مع تلميذ يكره المواجهة. وهذا هو مدخل انظر في عيني. سوف أسألك سؤالاً. وحين تجيب أريد أن تنظر إلى في عيني مباشرة وتقول لي الحقيقة. وإذا كذبت سيخيب أملي فيك على نحو شديد، ليس ذلك فحسب، بل وستزيد مشكلتك.

النمط الرابع من التعبير هو الذي تستخدمه مع التلميذ الذي تعرف أنه قلق بشأن كيفية استجابة والديه. حيث تقول: «حين أسألك عن قاعدة كسرت، عليك أن تخبرني بالحقيقة. وآمل حقًا أنك أمين صادق. وإذا لم تكن، فإني حين اتصل بوالديك سوف أخبرهما أولاً عن القاعدة التي كسرتها، وإذا كنت تعتقد أنهما سيغضبان من هذا، عليك أن تنتظر حتى أخبرهما بأنك كذبت علي بشأنها.

النمط الخامس مفيد مع تلميذ مسئول بصفة عامة في هذا المدخل يقول: «أنا مشغول حقا وجدولي مليء اليوم. حين أسألك عن قاعدة كسرّت عليك أن تكون أمينًا صادقًا؛ لأنه مهما كنت مشغولاً، سوف آخذ كل الوقت الذي أحتاجه للتوصل إلى الحقيقة».

النمط السادس من التعبير هو الذي يفيد مع تلميذ يدرك أن هناك شهودًا سوف يبلغون عنه. بعد دقيقة سوف أسألك سؤالاً عن قاعدة كسرت. وحين تجيب مهما يكن الذي تفعله، لا تكذب. وإذا احتجت سوف أُجري مقابلة شخصية مع أكبر عدد من التلاميذ ممكن حتى أعثر على الحقيقة.

المدخل الأخير يكون عادة فعالاً بالنسبة للتلميذ المشكل أو المتحدي، في هذا المدخل، تقول شيئًا مثل «سوف أسألك سؤالاً عن قاعدة كسرت. وقبل أن تجيب، تذكر أني سوف أتوصل في النهاية إلى الحقيقة. وأنا دائمًا أتوصل إليها. ولذلك فإن أفضل شيء أن تكون أمينًا وصادقًا معي».

تحديد الإثم أو الذنب:

وحتى مع هذه الترسانة التـي تضم العديد من الاستراتيجيات لجـعل التلاميذ أمناء صادقين ويعترفون بأفعالهم الخاطئة، سوف يكون هناك بعض الذين لن يقولوا الحقيقة. وهذا يترك لك أن تحدد من المذنب والمسئول عن المخالفة.

وهناك ثلاث مـلابسـات تدلل بفـاعلية علـى الإثم في الموقف المدرسي في الملابسة الأولى، إذا كان الموقف قد شاهده عضو هيئة من المدرسة، وفي هذه الحالة تستطيع أن تكمل بحثك بعـد الحصول على شهادة واضحة من عضـو هيئة المدرسة عما شاهده بالضبط. ولا تخضع لإغراء تصديق التلميذ أو والديه وأن ترجح كلمة التلميذ على كلمة عضو هيئة المدرسة، والملابسة الثانية تحدث حين يتوافر شاهد غير قابـل للدحض، كأن يمسك بالتلمـيذ وبيـده المسروق. والملابســة الثالثـة تتضـمن وتتطلب جمع تعبيرات قوية من شهود.

وعندما تعمل مع شهود هناك عدة أشـياء عليك أن تتذكرها: أولا: للشهود الحق في البقاء غيـر معلومين. ثانيًا: تأكد من استخـدام الشهود الذين يوثق بهم، تلاميذ تعـرف أن لهم تاريخًا من الأمانة والصدق. وأخيـرًا: أن يتوافر لديك على الأقل ثلاثة شهـود يقولون نفس الشيء وعـبارات اتفاق أقل من ذلك سـوف تضر بقضيتك.

وهناك أوقات ومـواقف حيث لا يريد التلامـيذ أن يكونوا شهودًا، وخـاصة حين يتقدمون في السن. وفهم أسباب ذلك مهم بحيث تستطيع أن تعمل مع جميع التلامـيذ لكي تفك الألغاز التي تسـهم في رفضهم أن يكونوا شـهودًا. وكثيـرًا ما يوجد تصور مؤداه أن التلاميذ الذين يشهـدون على أعمال خاطئة هم فئران ووشاة والحقـيقة أن عليك أن تعلم تلامـيذك أن الفأر هو الذي يشي بتلمـيذ لكي يقع في مشكلات. والشاهد يشهد على شخص ليصـحح خطأه أو ليساعد التلميذ المخالف في المدى البعيد.

والسبب الثاني الذي يدفع تلميـذًا إلى مقاومة أن يكون شاهدًا أنه لا يريد أن يعانـي صديقه من مـشكلة، والحـقيقـة أنه ينبغي أن تدرس لـتلاميـذك أنهم حين يشاهدون مخالفة لقاعدة هامة، فإنهم يسـاعدون صديقهم في المدى البعيد ليحصل

على المساعدة التي يحتاجها. والسبب الثالث، أن تلميذًا قد لا يريد أن يكون شاهدًا لخوفه من أن يتعرض للضرب. وفي هذه الحالة أنت في حاجة لتؤكد وتضمن للتلميذ أنك ستبقى هويته مجهولة وأنه سوف يحصل على حماية من التلميذ أو من التلاميذ الآخرين. والسبب الرابع أن تلميذًا قد يتردد في أن يكون شاهدًا لخوفه أن يكون الشاهد الوحيد. وفي هذه الحالة عليك أن تؤكد له أنك سوف تحصل على الأقل على شهادات ثلاث على الأقل قبل تحديد الذنب. ومن الأمور الحيوية والهامة بعد مخالفة خطيرة لقاعدة وحيث استخدمت شهودًا أقروا بأن تلميذًا مذنبًا أن تتابع مع الشهود لتتأكد أنهم على ما يرام وآمنين سالمين.



الفصل السادس عشر

تلاميذ لديهم مشكلات في إدارة الغضب

ثمت مهارة حياتية هامة لجميع التلاميذ، وهي أن يتعلموا كيف يسيطرون على غضبهم بأسلوب مناسب ومقبول. ولسوء الحظ، يوجد بكل حجرة دراسية تلميذ لديه قدر كبير من الصعوبة في معالجة غضبه. وهؤلاء التلاميذ عادة يصيحون ويتمردون متحدين ويكسرون قواعد المدرسة حين يغضبون أو يحبطون. وهؤلاء التلاميذ يتعرضون لخطر الرسوب بالمدرسة ولمشكلات في الحياة إذا لم يتعلموا كيف يتعاملون مع انفعالاتهم بأساليب مقبولة. وبالإضافة إلى ذلك، يمكن أن يكون لهم تأثير مدمر على بيئة حجرة الدراسة، ويعوق تعلم التلاميذ الآخرين ويحدث إحباطًا شديدًا للمدرس وعدم رضا عن عمله. ورد فعل المدرس لغضب تلميذ يمكن أن يؤدي إلى التخفيف من حدة الموقف، أو لزيادة حدته حتى ينفجر التلميذ غضبًا.

وفي هذا الفصل، سوف تراجع استراتيجيات عواقب استخدمت مع التلاميذ الذين لديهم مشكلات في إدارة غضبهم.

مداخل للتعامل مع الغضب:

يسهل على مدرس أن يصبح غاضبًا محبطًا عند التعامل مع التلاميذ الذين يتفجرون غضبًا. وإذا لم تكن ماهرًا أو ليس لديك الخبرة في العمل مع هؤلاء التلاميذ، تستطيع بسهولة أن تستجيب بطرق تؤدي إلى تفاقم غضب التلميذ وجعل الموقف يزداد سوءًا. ومن أمثلة الأفعال التي قد تصعد على نحو غير مناسب غضب التلميذ استخدام السخرية، والإذلال وتأديب التلميذ أمام التلاميذ الآخرين،

والقيام بتهـديدات غير عقلانية وغـير مناسبة ولمسه أو الاحتكاك به فـيزيقيا، ورفع صوتك ومحاولة أن ترفع صوتك على صوته، أو الاقتراب منه جدًا أثناء تعامله مع غضبه.

دعنا ننظر إلى مثال لموقف لمدرس يخطئ في زيادة غضب تلميذ وتفاقمه.

داوود تلميذ في الصف الخامس منزعج وغاضب بعد الفرصة لأن تلميذا آخر لم يدعه يلعب كرة سلة. وواضح أنه منزعج ويصيح قائلا:

تامر أحمق وغبي حقيقـة: وذلك أمام الصف كله. يستجيب المدرس بالقول هذه بالتأكيـد طريقة غير ناضـجة لمعالجة الموقف. هل أنت مـتأكد أنك في الصف الخامس وليس فـي رياض الأطفال؟ يحتـمل أنه ينبغي عليّ أن أرسلـك إلى فصل رياض الأطفال عند السيـدة جهينة، بقية اليـوم. ومع تزايد غضب داوود، وارتفاع صياحه وازدياد أحـمرار وجهه، يقترب المدرس منه بحيث يـصبح على بعد قدمين منه قـائلاً: الآن أنا مـتـأكد أنك في الـصف الخطأ. وينبـغي أن تكون في رياض الأطفال. عند هذه النقطة لم يعـد التلميذ مـسيطرًا على نفسه كليـة، وأخذ يسب المدرس بألفاظ لا تذكر، ويطرق على مكتبه ويجـري خارجًا من الحجرة ومن المبنى المدرسي.

وبما أن المدرس استجاب للتلميذ على نحـو غير مناسب، فقد أدت سلوكياته السلبـية إلى التـفاقم والتـصـاعد من الصـياح غـير المناسب إلى عـدم الخضـوع، والانفجارات الفيزيقية وترك المدرسـة دون إذن ويخسر المدرس والتلميذ كلاهما في هذه الحالة.

وهناك طرق لتخفيف غضب التلمـيذ. ينبغي أن يحاول المدرسون أن يكونوا خصوصيين بقـدر الإمكان عند معالجة التلميذ ويتيـحوا للتلميذ الوقت، والمكان إن أمكن ليهدأ. ويستطيـعون أيضًا أن يعبروا بتعبـيرات مثل: «أنا أعرف أن هذا وقت صعـب بالنسبـة لك الآن. . وسوف تتـغلب على هذا الموقف» أو «أنا أفهم كـيف تشعر، وسوف أغضب أنا أيضًـا في مثل هذا الموقف» أو «هل تحتاج إلى أن تكون بمفردك للحظات؟». وجميع هذه المداخل تستطيع أن تسـاعد على تخفيف انفعالاته دون مزيد من التمزق والتوتر في الصف.

دعنا نراجع المثال الذي قلناه من قبل، ولكن في هذه المرة سوف يستخدم المدرس استراتيجيات أكثر ملاءمة وفاعلية «داوود» تلميذ في الصف الخامس منزعج وغاضب بعد الفرصة لأن تلميذًا آخر لم يسمح له بلعب كرة السلة. وواضح أنه منزعج ويصرخ قائلاً: «تامر ولد أحمق وغبي حقيقة! أمام الصف كله. ويمشي المدرس بهدوء ويتحدث إليه بصوت هادئ لا يسمعه إلا هو قائلاً له: أنا أعرف أنك منزعج الآن. وأنا لا ألومك على غضبك لأنك قد أوذيت ولو كنت مكانك لانزعجت أيضًا، لماذا لا تذهب إلى ركن هادئ لدقائق قليلة حتى تهدأ، ثم تستطيع أن تتحدث عن هذا فيما بعد».

في هذا السيناريو صادق المدرس على غضب داوود وأظهر تعاطفًا مع الطريقة التي يشعر بها. ولقد حوفظ على الاستجابة باعتبارها استجابة خاصة بقدر الإمكان؛ لأن المدرس يعرف من خبرته السابقة أن داوود لديه مشكلات مع الغضب، وأن ذهابه إلى منطقة هادئة في الحجرة حين يثور - قد تم تحديدها وتمييزها من قبل. وحقيقة أن المدرس جعل داوود يعرف أنه سيقدر على التحدث إلى المدرس فيما بعد جعلته يعرف أن مشاعره لن تتعرض للتجاهل، كما نقلت إليه أنه قد يكون هناك عاقبة لهذا السلوك غير المناسب. وحقيقة أن المدرس وضع مسافة زمنية تفصل بين الانفجار والعاقبة التي حصل عليها بسبب سوء سلوكه، أتاح وقتًا لداوود ليبرد ويهدأ. وهذا قلل فرصة أن يصبح التلميذ أكثر غضبًا وأن يقوم باختيارات أكثر ضعفًا وسوءًا.

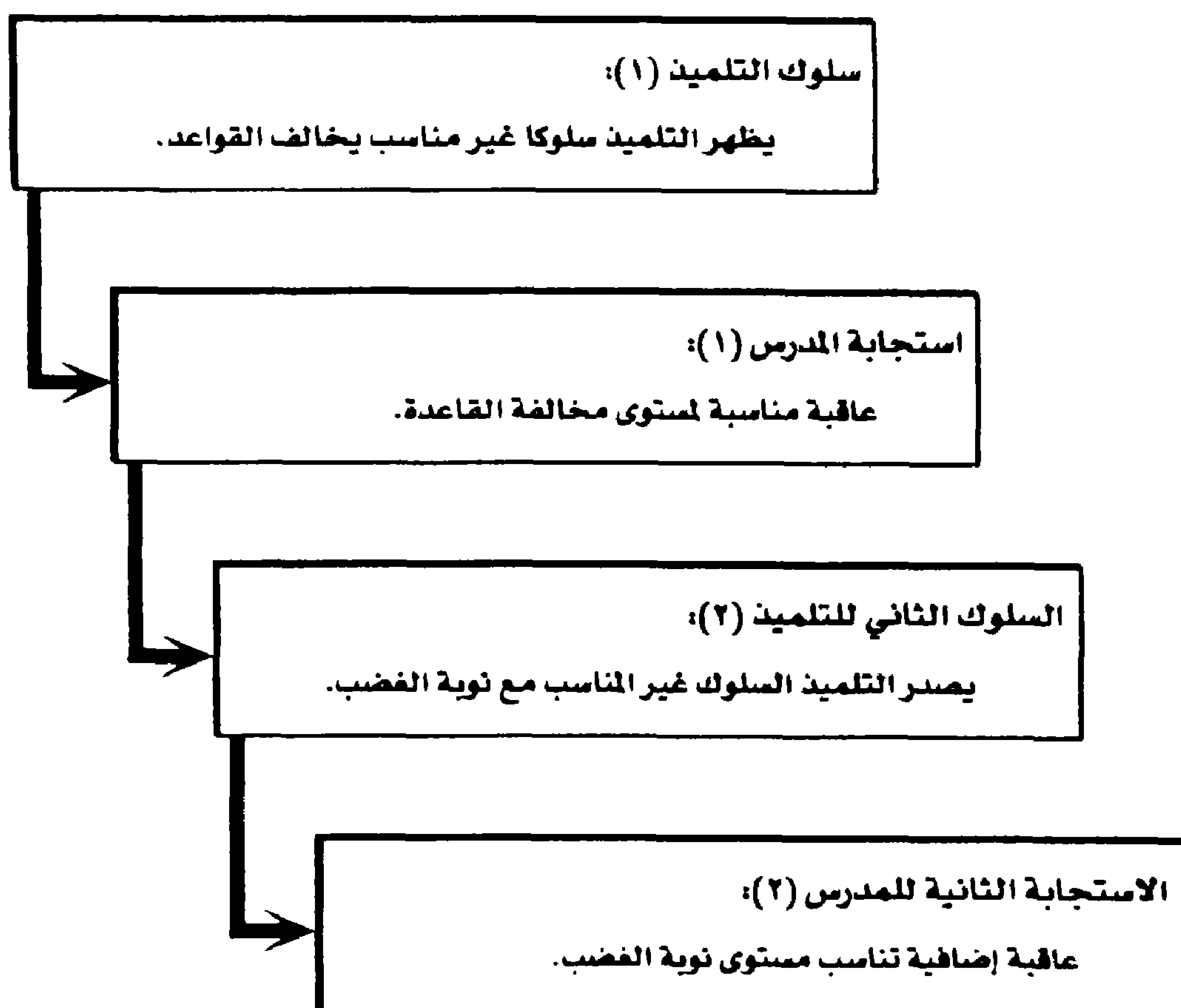
عواقب غضب التلميذ غير المناسب:

حين نخفق في تزويد تلميذ بعاقبة الإظهار غير المناسب للغضب. فأنت توصل له عن غير قصد رسالة مؤداها أن هذا النمط من السلوك مقبول وسوف يتسامح معه. وهذه الرسالة تضر بهدفك العام وهو تدريس التلاميذ أن إدارة الغضب والسيطرة عليه مهارة حياتية حاسمة في الحياة. وهم في حاجة إلى أن يعرفوا أنه على الرغم من أنك قد تتعاطف مع مشاعرهم، فإن نوبات الغضب سوف تؤدي إلى عاقبة، تمامًا مثل الأنماط السلوكية الأخرى غير المناسبة.

وحين يكسر تلميذ قـاعدة ويستجيب على نحو غيـر مناسب بالغضب (مثال بالتهديد وبالسبـاب) سوف يكون لمخالفة القاعدة وللغضـب غير المناسب تأثير على العاقبة التي ينالـها التلميذ. وسوف يتجاهل بعض المدرسين الـغضب غير المناسب لسبب من سبـبين. أحيانًا يتعاطفون مع التلمـيذ بدرجة كبيرة في مـحاولة للرعاية والفـهم، وهم يتـجاهلـون نوبات الغضـب ويركزون على الـسلوك المبدئـي غيـر المناسب، وثمت سبب ثان يحمل المدرسـين على تجاهل نوبات الغضب؛ وهو أنهم يخافون تصـاعد غضب التلميـذ. وأن يصبح أسوأ حالاً. وفي الحـالتين، فإن من المؤذي للتلاميـذ تجاهل إما السلوك المبدئي غيـر المناسب، أو نوبات الغضب؛ وهم يخفقون في تعلم دروس حياتية هامة عـن اتباع القواعد وعن ضبط غضبهم. انظر إلى الشكل (١-١٦) لتـوضيح سلسلة التـفاعـلات المناسبـة بين المدرس والتلمـيذ الغاضب.

شكل (١-١٦)

استجابة المدرس لنوبات الغضب





دعنا نتخيل أن تـامر رمى شيئًا في حـجرة الدراسة وأنك عرَّفته أنه خالف قاعدة في حـجرة الدراسة وسوف يتلقى احـتجازا في الفرصـة. وأنت تطبق عليه بهـدوء عاقبـة عملـه، يصيح ويهـدد ويعلن متـحديا أنه لن يبـقى في الحجـز في الفرصـة. عند هذه النقطة من المناسب زيادة العاقـبة بأن تطبق على تامر أكـثر من مجرد احتجاز الفرصة؛ لأنه صـعد سوء سلوكه إلى عدم الطاعة والتحدي، والذي يؤدي إلى تحـويله للمكتب، وعـواقب أقـوى من الناظر. والـنقطة هي أنك حين تتعامل بهدوء وبمعقولية مع مخالفة قـاعدة، ويصعد التلميذ السلوك غير المقبول مع نوبات غضب، فـإن العواقب الإضافيـة لنوبة الغضب مناسبـة وتسهم في تدريس التلاميذ وتعليـمهم أن الغضب الذي يعبر عنه تعبيـرًا غير مناسب سوف يودي إلى عواقب أقوى.

وبعض التلامـيذ لديهم نوبات غضب عـلى أساس منتظم ويصعب التـعامل معـهم لأنهم يتحدون السلطة على نحـو مستـمر. والفصل التـالي - يتناول طرقًا للتعامل مع هؤلاء التلاميذ.

الفصل السابع عشر

تلاميذ لديهم اضطراب المعارضة والتحدي

يمكن للتلاميذ الذين شخصوا على أن لديهم اضطراب المعارضة والتحدي oppositional defiant disorder (ODD) أن يشكلوا تحديات كبيرة للمدرسين وغيرهم من العاملين بالمدرسة. وخلال السنين أطلق على هؤلاء التلاميذ تسميات مختلفة مثل: اضطراب الشخصية المتفجرة واضطراب السلوك، واضطراب السلوك التكيفي، واضطراب مضاد للمجتمع (Hall & Hall (2003، explosive personality disorder, behavior disorder, adaptive behavior disorder and antisocial disorder، وبعض الأنماط السلوكية الشائعة التي يظهرها هؤلاء التلاميذ داخل حجرة الدراسة وخارجها تضم: العدوان المتكرر، النوبات المزاجية، الإخفاق في احترام ممتلكات الآخرين، التحدي، رفض إطاعة التعليمات، أنماط سلوكية عنيفة، عروض متكررة للحقد.

ومن المهم لأعضاء هيئة التدريس والعاملين أن يكونوا حذرين مع لفظ اضطراب المعارضة (ODD) لأن هناك ميل أحيانًا للإشارة إلى تلميذ بأن لديه هذا الاضطراب (ODD) لو أظهر بعض السلوكيات العدوانية أو المدمرة. ينبغي أن يتذكر أعضاء هيئة العاملين أنه لكي يشخص تلميذ على أن لديه اضطراب المعارضة (ODD) ينبغي أن يكون قد تم تقييم هذا التلميذ رسميا من قبل فريق من المهنيين (Hall, Hall, 2003).

وفي هذا الفصل سوف نتعلم بعض الخصائص والعوامل المتصلة باضطراب المعارضة (ODD)، والاستراتيجات التي ينبغي أن تتجنب عند العمل مع تلاميذ

لديهم اضطراب المعارضة (ODD)، والأساليب التي قد تساعد التلاميذ على تحسين السيطرة على سلوكهم وضبطه.

عوامل اضطراب المعارضة (ODD):

هناك عدة عوامل يمكن أن تزيد من احتمال شدة اضطراب المعارضة (ODD). وهذه تضم الضغط الأسري، ومهارات الأبوة الضعيفة، وعوامل تطورية ومشاهدة أفعال عنف وجرائم عديدة على التليفزيون (Staub, 1996). ويقدم Hall and Hall (2003) قائمة تضم: المزاج، والضغط الأبوي والآباء الذين لديهم مهارات تأديب وتربية هامشية ويعتبرانها العوامل الثلاثة الأساسية التي تعرض الأطفال لخطر اضطراب المعارضة (ODD). ووفقًا لهال وزميلته، بعض الأطفال يصعب على الآباء تربيتهم، ويرجع ذلك لمزاجهم الفطري إنهم يتعرضون لنوبات مزاجية وغضب، ويمكن أن يصبحوا من العسير التعامل معهم في سن صغيرة. والآباء الذين لديهم مهارات والدية ضعيفة يعززون عدم الطاعة بسحبهم المطالب حين يعاندهم ويتحداهم الأطفال، ويمكن أن يحدث الضغط الوالدي إما بسبب قوى خارجية (الوالد الواحد، ومهارات والدية ضعيفة) أو بسبب عوامل داخلية (الاكتئاب أو اضطراب مزاجي آخر) وإذا وجدت وتوافرت العوامل الثلاثة التي حددها هال وزميلته، يحدث ما ليس منه بد أي ينمي الطفل اضطراب المعارضة (ODD). ومتى حدث هذا، كثيرًا ما تكون استجابة الطفل للإخفاق هي العدوان، ويتهيأ النمط لمستقبل من الإخفاق، ما لم يتم التعامل مع الطفل بطرق تقلل السلوكيات السلبية وتزيد السلوكيات الإيجابية.

مفاهيم خاطئة تتعلق بهذا الاضطراب (ODD):

هناك مفاهيم خاطئة تتعلق بهذا الاضطراب وكيف نتناوله. وبعد مراجعة قام بها هال وزميلته لهذه المفاهيم الخاطئة والحقائق ووقائع تتعلق بها انتهيا إلى ما يأتي:

* **تجاهل السلوك الذي يظهره التلاميذ الذين لديهم اضطراب المعارضة (ODD) سوف يطفئه في دنيا الواقع**، إن سلوك هذه الفئة من التلاميذ مدفوع بنزعات وتجاهل السلوك لن يكون له أي تأثير. ومرة أخرى التلاميذ الذين لديهم هذا

الاضطراب (ODD) لا يلاحظون حتى أنهم يتعرضون للتجاهل؛ ولذلك لديهم حصانة إزاء هذه الاستجابة.

* **العقوبات القاسية تحسن سلوك التلاميذ الذين لديهم هذا الاضطراب (ODD).** والواقع أن العقوبات تعني القليل للتلميذ الذي لديه اضطراب المعارضة (ODD) وتصنع القليل لتغيير سلوك التلميذ الذي تدفعه النزعات impulse - driven

* **التلاميذ الذين لديهم (ODD) سوف يعدلون سلوكياتهم لكي يكتسبوا مكافآت بعيدة المدى ويحققوا أهدافًا بعيدة.** إن هؤلاء التلاميذ قد يعملون للحصول على مكافآت قصيرة الأمد، ولكن المكافآت الطويلة الأمد كثيرًا ما تكون غبر قابلة للحصول عليها من قبلهم ويرجع ذلك لسلوكهم المندفع وهم ضحايا عواطفهم وانفعالاتهم. وهذا يعطل العمل على تحقيق الأهداف البعيدة المدى والحصول على المكافآت.

* **الوقت الخامل يساعد التلاميذ الذين لديهم (ODD) على تحسن سلوكهم.** والحقيقة أن هؤلاء التلاميذ يسلكون سلوكًا أفضل إذا كانوا نشطين وموجهين لإنجاز عمل.

* **المفاجآت والتغيرات المفاجئة تلهم وتثير دوافع التلاميذ الذين لديهم اضطرابات المعارضة (ODD).** والحقيقة أن هؤلاء التلاميذ يحتاجون إلى بنية واضحة التحديد وترتيب واتساق في حياتهم.

* **التهديدات بعقاب شديد سوف يخيف التلاميذ الذين لديهم اضطراب المعارضة (ODD).** والحقيقة: أن التهديدات بالعقاب تخلق فحسب لديهم تحديًا أكبر.

* **حجرات الدراسة المثيرة والمشوقة تلهم هؤلاء التلاميذ.** والحقيقة أن التلاميذ الذين لديهم هذا الاضطراب (ODD) كثيرًا ما يكافحون الإثارة المفرطة والكركبة ويقاومونها.

* **الثناء دافع قوي للتلاميذ الذين لديهم اضطراب المعارضة (ODD).**

والحقيقة: أن هؤلاء التلاميذ كثيرًا ما يدركون الثناء باعتباره استغلالاً وضبطًا وقد يستجيبون له على نحو سلبي.

استراتيجيات للعمل مع التلاميذ الذين لديهم اضطراب المعارضة (ODD):

على الرغم من صعوبة هذه الفئة من التلاميذ من حيث التعامل في حجرة الدراسة إلا أن هناك في الحقيقة استراتيجيات نوعية معينة تم تحديدها وتمييزها باعتبارها ناجحة في العمل معهم لتحسين سلوكهم ومساعدتهم على النجاح في المدرسة (Hall & Hall, 2003) وحين ننظر في هذه المداخل، على أية حال، تذكر التحذيرات المبكرة وهي أن حجمًا واحدًا لا يلائم الجميع وأن بعض الاستراتيجيات تعمل عملاً أفضل عن أخرى مع تلاميذ مِعينين.

أعد توجيه سلوك التلميذ:

حين تصحح تلميذًا لديه اضطراب المعارضة (ODD) حاول أن تعيد توجيه سلوكه بدلاً من أن تأمره بالتوقف عما يفعله. وعلى سبيل المثال بدلاً من القول «اجلس الآن» حين يكون بعيدًا عن مقعده، اطلب منه أن ينظر في الجدول ليتبين ما ينبغي عليه عمله في هذه اللحظة.

اطرح أسئلة توفر بدائل مقبولة:

حين تحاول تشجيع تلميذ لديه اضطراب المعارضة (ODD) ليغير سلوكًا معيبًا، اطرح أسئلة توفر سلوكيات بديلة مقبولة. وعلى سبيل المثال بدلاً من القول: «جمال، حل مسائل الرياضيات الآن». تقول: «جمال هل تفضل العمل في حل مسائل الرياضيات الآن أم عمل واجب الدراسات الاجتماعية؟» وأي بديل تقدمه ينبغي أن يكون مقبولاً عندك لكي يضمن في السؤال.

ساعد في إدارة الوقت:

كثيرًا ما يتعرض التلاميذ ذوو اضطراب المعارضة (ODD) للإحباط والتمرد حين ينتهي وقت إتمام تعييناتهم الأكاديمية؛ ولذلك من المعين لهم أن تزودهم ببعض

الحث فيما يتعلق بالتواريخ النهائيـة ومقدار الوقت الذي بقى لهم. وتتضمن الأمثلة تسجيل التواريخ النـهائية على السبورة، وأن يكون هناك جدول للتـعيينات بالفصل أو استخدام مذكرات لفظية هادئة مع التلميذ.

تجنب المفاجآت:

كثيـرًا ما يستجـيب التلاميذ ذوو اضطراب المـعارضة (ODD) بغضب وتمرد حين يواجهون تغـيرات غير متـوقعة ومفاجـئة. ويصبح رد الفعل أكـثر شدة حين يؤدي التـغييـر إلى تأخيـر حدث خـاص يتطلعـون إليه ويتـشوقون. والوقـائع أو الأحداث غير المتوقعة والتغيرات المفاجئة جزء من الحياة وليست كلها وعلى نحو تام تحت سيطرتك. غير أنه كلما كان ذلك ممكنًا، أعط التلـميذ تحذيرًا عن تغير قارب أن يحدث وساعده على أن يعالجه على نحو أفضل ويتهيأ له. ومثال ذلك، أنه في وقت مبكر من اليوم، تقول للفصل: قلت لكم أمس أننا سنحظى بوقتنا الحر اليوم الساعة الواحدة، ولكن الناظر أعلن الآن أن لدينا اجتماعًا مفاجئًا في ذلك الوقت، ولذلك سنعيد جدولة وقتنا الحر ليصبح بعد الاجتماع مباشرة.

راقب لرصد العلامات المبدنية التي تدل على أن تلميذاً على وشك الانزعاج:

عـادة مـا تكون هناك مـؤشرات على أن تـلميـذًا لديه اضطراب المعـارضـة (ODD) سينزعج ويتضايق والمراقبة لظهـور هذه العلامات وعلى نحو نشط معالجة أساسية مع التلـميذ قد يسبق ويحول دون حدوث الاضطراب وعـلى سبيل المثال: حين تبدأ تلميذة في الانزعاج قد تسـألها: نوال، كيف حال عملك؟ هل تحبين أن تكوين بمفردك لحظة في الركن الهاديء؟.

ابني علاقات:

كثيرًا ما يكون لدى تلاميذ هذه الفـئة عدد قليل من العلاقات الإيجابية أو لا يكون لديهم أية عـلاقات من هذا النوع والتـرحيب بالتلميـذ كل صبـاح، وإظهار اهتمام شخصي به كفرد، ورعاية حاجاته، والتواصل والتفاهم الذي يبين أنك تحبه كلها طرق قوية لبناء العلاقة التي يمكن أن تؤدي إلى إرادة ورغبة التلميذ في إدخال السرور على الآخرين.



عدل الجدول الأكاديمي:

هذه الفئة شأنها شأن جميع التلاميذ لديهم مواد دراسية معينة وموضوعات يستمتعون بالعمل فيها أكثر من أخرى، وبعض الموضوعات تطلق بسهولة نوباتهم الانفعالية. وحين يكون واضحًا أن تلميذًا يجد يومًا صعبًا ينبغي أن نلتفت إلى السماح له بأن يعمل في الموضوعات والمواد التي يستمتع بالعمل فيها، والتي يحقق نجاحا فيها، وعلى الرغم من أن هذا ليس مقترحًا لشيء تقوم بعمله على أساس منتظم، فإن هذا المدخل كثيرًا ما يساعد التلميذ على أن يمضي يومه دون أية مشكلات وتمزقات خطيرة حين تكون التفاعلات قوية بحيث تومئ إلى مقدم مشكلة.

راع مستوى قدرة التلميذ:

كثير من التلاميذ الذين لديهم اضطراب المعارضة (ODD) يتعثرون أمام التحديات الأكاديمية التي يستطيع زملاؤهم تناولها بسهولة. وحين يكلف التلاميذ الذين لديهم اضطراب المعارضة (ODD) بتعيينات تبدو أبعد من مستويات قدرتهم. هناك فرصة متزايدة ليتعرضوا للإحباط ويثيروا التوترات. ومن الأهمية بمكان لا أن تفهم مستوى قدرتهم الأكاديمية فحسب بل وكذلك تعدل تعييناتهم وفقًا لذلك. اعمل مع المدرسين في البرنامج الخاص بتشجيع مستويات قدرة التلاميذ وفي تحديد التعيينات الملائمة لهم.

وفر إجراءات جاهزة لإبعاد التلاميذ عن حجرة الدراسة:

مع معظم التلاميذ الذين لديهم اضطرابات المعارضة (ODD) مما لا يمكن تجنبه أنه سيكون هناك وقت تحتاج إلى إبعادهم عن حجرة الدراسة بسبب نوباتهم الانفعالية. ومن الأمور الهامة أن كل عضو هيئة تدريس يعمل مع التلميذ يشارك في تحديد الأنماط السلوكية التي تسوغ إبعاده من حجرة الدراسة وكيف يتم تنفيذه. ينبغي أن يراجع المدرس خطة الإبعاد مع التلميذ بحيث يكون واضحًا للتلميذ السلوكيات التي تؤدي إلى إبعاده من حجرة الدراسة وكيف سيحدث هذا. وينبغي أن يكون الآباء مشاركين في وضع الخطة وموافقين فيما يتعلق بالجزء الخاص بمساندة الخطة. ويقترح Hall & Hall (2003) ضم التلميذ الذي لديه هذا



الاضطراب (ODD) في وضع الخطة بحيث لا يشعر مرة أخرى أن الكبار هم المسيطرون على الموقف. وفي مثل هذا الموقف يستطيع التلميذ أن يساعد في تحديد عند أي نقطة يحتاج أن يذهب إلى مكان ليمضي فترة تهدئة، وأين ينبغي أن يكون هذا المكان. وحين نصل إلى النقطة التي يصبح فيها التلميذ خطرًا على الآخرين أو على الممتلكات تظهر إلى الوجود خطة يتم توصيلها لجميع الفرقاء وأنها ستنفذ بسرعة. والشكل (١-١٧) مثال لخطة إبعاد تلميذ.

شكل (١ - ١٧)

خطة الإبعاد

التلميذ: ....

التاريخ ....

حين يظهر التلميذ أنماطًا سلوكية تعرض الآخرين للخطر أو تعرض الملكية للخطر ينبغي اتباع الخطوات الآتية: ....

١- يتصل المدرس بالمكتب. ....

٢- يتصل المكتب بالآتية أسماؤهم والمدربين من أعضاء هيئة التدريس ....

٣- يذهب هؤلاء الأعضاء مباشرة إلى الحجرة ويصحبون التلميذ إلى المكتب ....

٤- يتصل بالآباء: الاسم، ورقم التليفون ....

٥- يوثق المدرس الواقعة ....

وثمت مجموعة أخرى من التلاميذ يمكن أن يكون من الصعب التعامل معهم وهم أولئك الذين يظهرون سلوكًا يتسق مع تشخيص ذوي اضطراب النقص في الانتباه وفرط النشاط attention deficit hyperactivity disorder. وسوف تراجع استراتيجيات العمل مع هؤلاء التلاميذ في الفصل التالي.

الفصل الثامن عشر

تلاميذ لديهم اضطراب النقص في الانتباه وفرط النشاط

Student with Attention Dificit Hyperactivity Disorder

التلاميذ الذين يظهرون خصائص النشاط الزائد مع النقص في الانتباه (ADHA) أو الذين شخصوا على أن لديهم هذا الاضطراب يمثلون تحديات كثيرة لتعلمهم ولأعضاء هيئة المدرسة. ويقرر (1996) Mackenzie أن (ADHD) يؤثر في نسبة تتراوح ما بين ٣ إلى ٥٪ من مجتمع سن المدرسة وأنه يَعْبُر جميع الجماعات الاجتماعية الاقتصادية والعنصرية والثقافية ويؤثر في البنين أكثر من البنات. ويقول (1990) Barkley: إن ما بين ٣ ٪ و٩٪ من المجتمع العام يفي بمحكات (ADHD). وبسبب هذا المستوى من الحدوث العالي، من الأهمية بمكان أن يكون المربون على معرفة واطلاع فيما يتعلق بهذا الاضطراب وأن يألفوا المداخل الناجحة في معالجة هؤلاء التلاميذ.

ويقول ماكنزي Mackenzie 1996: إن اضطراب النقص في الانتباه attention deficit dsorder (ADD) وADHD يوصفان على أنهما (ADHD) في الأدبيات، على الرغم من أن (ADD) لا يضم أعراض النشاط الزائد، وتضم الملامح السلوكية النيرولوجية لاضطراب (ADHD) مشكلات في سعة الانتباه، وزيادة في مستوى النشاط أو نقص في ضبط الاندفاع. وتضم الأعراض القابلية للتشتت وصعوبة الاستماع والبقاء في مهمة، والتركيز، وصعوبة اتباع التعليمات والميل للقفز بين المهام، وصعوبة متابعة التعيينات والمواد وميل إلى سهولة التعرض للإحباط ويسهل أن يثقل كاهله. وبدون تدخل، يمكن الإمساك بالتلاميذ الذين لديهم (ADHD) في دورة من الإحباط والتأخر ويمكن أن يكون لسلوكهم تأثير سلبي على تحصيلهم ونجاحهم في المدرسة.

ويقرر Zamiet kin and colleagues (1993) أن (ADHD) وراثي أو نمائي، ينتج عن مشكلات مع النشاط في جوانب معينة من المخ التي تسيطر على الاندفاع، والإثارة والحساسية نحو المكافآت والعقوبات. ويقول Mackenzie (1996): إن الأخبار الطيبة أن هذا الاضطراب قابل للعلاج، وأن التشخيص المبكر والعلاج هما الأكثر فاعلية. وأن تقييم هؤلاء التلاميذ ADHD يتطلب بطارية من الاختبارات الطبية، والسيكولوچية، والسلوكية والأكاديمية يطبقها مهنيون متنوعون تربويون وطبيون. وتضم استخدام أدوات مثل مقاييس تقدير متدرجة سلوكية وملاحظات، ومعلومات تاريخية. وسجلات تربوية، ويقوم فريق المدرسة بتقييم اتباع إجراءات الخطة التربوية الإفرادية (IEP)، والتقييم الطبي مطلوب لاستبعاد أي مسائل طبية قد تسهم في التشخيص. والعلاجات أيضًا تضافرية، تتطلب فريقًا يجمع إدارة طبية، وترتيبات في حجرة الدراسة، وإرشادًا وتعديل سلوك على يد المهنيين المناسبين (Mackenize, 1991). وفي هذا الفصل سوف نركز على حجرة الدراسة وعلى الاستراتيچيات التربوية.

وأساليب إدارة السلوك كثيرًا ما لا تكون مختلفة عن تلك التي تستخدم مع التلاميذ الآخرين، وإنما الأمر أن ثمت حاجة إلى ما هو أكثر مع التلاميذ الذين لديهم ADHD. وأن العواقب ينبغي أن تفرض بتكرار أكثر، وأن الأكثر أهمية أن تتوافر أنظمة إدارة موازية بين البيت والمدرسة (Mackenize, 1996) ومن الأساس تذكر تجنب الإجراءات العقابية، والمداخل المتساهلة المتسامحة Permssive ؛ لأن هذه تؤدي إلى نزاعات قوة ليست فعالة وتضيع الوقت، وتتلف العلاقة بين المدرس والتلميذ.

وثمت نقطة أخرى عليك تذكرها، وهي أنه بما أن بعض التلاميذ الذين لا يصنفون ADHD يظهرون كثيرًا من خصائص ADHD فإن هذه الاستراتيچيات يمكن أن تساعد التلاميذ الآخرين أيضًا (Levin & Shanken - Kaye, 1996)، وفيما يأتي استراتيچيات لتربية وإدارة التلاميذ الذين لديهم ADHD.

استراتيچيات تدريس التلاميذ الذين لديهم ADHD:

تجاهل السلوكيات السيئة انتقائيًا:

من المهم للمدرسين والتلاميذ الذين لديهم ADHD «أن يختاروا معاركهم»، وإذا لم يميز بين سلوكيات ذات مغزى ودلالة تكفي لتسويغ التدخلات، وتلك التي

يمكن تجاهلها، قد تجد نفسك على الدوام تؤدب التلميذ الذي لديه ADHD لسلوكيات غير مناسبة صغيرة كثيرًا ما تكون أبعد من قدرة التلميذ على السيطرة. وإذا لم يكن السلوك مؤثرًا على نحو له مغزى ودلالة في بيئة حجرة الدراسة وفي تعلم التلميذ، قد ترى تجاهل السلوك. وهنا يكون لقاء فريق المدرسة - فريق التأديب المتعدد التخصصات (Multidisciplinary team (MDT)، وفريق خطة التربية الإفرادية، وفريق دراسة الحالة - هام بحيث يستطيع أن يجتمع الأفراد الذين لديهم تدريب وخبرة في معالجة هذه المواقف معًا ومساندة كل من التلميذ والمدرس في تحديد المداخل التي تتبع لمعالجة سلوكيات معينة.

وكمثال، دعنا ننظر إلى جورج، تلميذ في الصف الثالث شُخِّص على أن لديه سلوكيات ADHD ويدخل فيها الأرجحة في كرسيه، والعبث والتحدث دون رفع اليد، ولقد حدد فريق MDT الذي يعمل مع مدرس جورج أن السلوك الأساسي الذي يخل بحجرة الدراسة هو التحدث دون رفع يده. ولقد عملوا مع المدرس لوضع خطة تركز على هذا السلوك، بإعطاء جورج نقاطًا إيجابية كل مرة يرفع فيها يده بدلاً من المناداة على المدرس لجذب انتباهه.

إعادة التوجيه مع إشارات سابقة الترتيب، وإيماءات غير لفظية:

يستجيب بعض التلاميذ الذين لديهم ADHD استجابة جيدة للإيماءات غير اللفظية والمذكرات. يقول Shrigley, 1988: إن هناك تنظيمًا هرميًا ينبغي استخدامه مع جميع التلاميذ عند معالجة السلوكيات المخلة، وهي التحرك من التدخل غير اللفظي إلى التدخل اللفظي، إلى تنفيذ عواقب مباشرة بدرجة أكبر. وبالإضافة إلى ذلك فإن Shrigley يلاحظ أن التدخلات غير اللفظية والتدخلات اللفظية اتضح أنها تدير بفاعلية ٧٥٪ من مخالفات حجرة الدراسة.

ويلاحظ Mackenzie 1996 أيضًا أن استخدام إشارة سرية لجلب انتباه التلميذ أو استخدام إشارات متسقة مثل القول «العيون عليّ Eyes on me» فعالة/ وعند استخدام إشارات خاصة غير لفظية مع تلميذ لديه ADHD، التقى بالتلميذ على نحو خاص لتذكره بأن إشارات معينة سوف تستخدم لإعادة توجيه سلوكياته. ويمكن لهذا المدخل أن يمنع الحاجة إلى اعتبار أن لدى التلميذ انتباها سلبيا. وعلى

سبيل المثال وضع بطاقة حمراء على مكتبه يمكن أن تذكره بأن يرفع يده قبل الإجابة عن سؤال.

تجنب وقت الانتظار في حجرة الدراسة:

إن التلاميذ الذين لديهم ADHD كثيرًا ما يعانون في الفسحة وفترات الراحة في اليوم المدرسي عندما لا يكون لديهم شيء يعملونه. ومن الاستراتيجيات الفعالة أن تبقيهم موجهين نحو العمل ونشطين في جميع الأوقات، وعلى سبيل المثال عندما يدخل التلاميذ حجرة الدراسة في الصباح ينبغي أن يكون لديهم تعيين ليعملوا فيه مباشرة، مثل تعيين يومي معروض على العارض فوق الرأسي.

وفر نشاطًا بديلاً:

إذا كنت متابعًا لسلوكيات تلميذة لديها ADHD، ولاحظت أنها سوف تصبح غير مستقرة متوترة، تستطيع أن تتجنب مشكلات أبعد بتكليفها بمهمة تحول طاقتها. وكمثال أن تطلب منها أن تمسح السبورة، أو تحمل رسالة إلى المكتب. وكثيرًا ما تؤدي هذه الفرصة لتهدئة التلميذة ومساعدتها على أن تعود إلى العمل.

اعرض الأنماط السلوكية المرغوبة على لوحات ورسوم بيانية:

كثيرًا ما يستجيب التلاميذ الذين لديهم ADHD استجابة جيدة للوحات والرسوم البيانية والتوضيحية التي توضح السلوكيات التي تعتبر أهدافًا (Rief, 1998)، وهذه الرسوم التوضيحية واللوحات تخدم كمذكرات للتلميذ بالأنماط السلوكية المرغوبة، ليس ذلك فحسب، بل وتعمل أيضًا كحوافز لتحقيق الهدف.

وعلى سبيل المثال، يمكن أن تعد اللوحة للمتابعة حين يعمل التلميذ بهدوء على مكتبه أثناء العمل المستقل على المقعد. أو يمكن استخدام اللوحة لتسجيل كل مرة يرفع فيها التلميذ يده بدلاً من إصدار استجابة أو طلبًا وهو يصيح، ويمكن أن يكون المدرس أو تلميذ آخر أو التلميذ الذي لديه ADHD مسئولاً عن تسجيل هذه المعلومات. ومن الأهمية بمكان أن تسجل على لوحة السلوكيات المرغوب فيها، والتي في مستوى قدرة التلميذ.

درس التوقعات السلوكية خطوة بخطوة:

يتعثر ويناضل كثير من التلاميذ الذين لديهم ADHDحين يواجهون سلسلة من الخطوات السلوكية والتوقعات حين ينتقلون من نشاط إلى آخر أو حين يزودون بتعليمات متعددة الخطوات. وضح التعليمات، وأتح لهم القيام بالخطوة بعد الأخرى وسوف يساعد على نجاح التلميذ أن تزوده بالتوجيهات لفظا وكتابة.

ومن أمثلة الانتقالات الصعبة، الاستعداد للتربية البدنية والتغيير من مادة دراسية أو موضوع إلى الذي يليه، أو الإعداد للذهاب إلى الغداء. ومن الاستراتيجيات التي كثيراً ما تنجح أن تدرس قبليًا التوقعات للتلميذ الذي لديه ADHD قبل كل من هذه الانتقالات وأحيانًا أن تجعل تلميذًا آخر يعمل مع التلميذ الذي لديه ADHD عاملاً مسـ [illegible]. وكذلك جهز التلميذ الذي لديه ADHD بتحذيرات قبل الانتقالات.

جدول الفرص والأنشطة:

يصبح كثير من التلاميذ الذين لديهم ADHD قلقين مشتتين بعد إجلاسهم والعمل في الأكاديميات لفترة زمنية ذات مغزى، ومن المنصوح به أن نجدول الفسح أو فترات الراحة أثناء الفترات الأكاديمية (Mckenize, 1996). وكذلك نجدول حصص التربية البدنية وحصص المكتبة، وجلسات الكمبيوتر أو المناقشات الجماعية بحيث تتخلل حصص الدراسة الأكاديمية. وهذه طرق لكي تضيف الحركة والتنوع ولكي تقسم الجلسات الطويلة التي تتطلب تركيزاً وذلك بالنسبة للتلميذ الذي لديه ADHD وكذلك بالنسبة لبقية تلاميذ الفصل.

تخير صديقاً ليساعد:

لقد ذكرنا هذا فيما سبق في مثالين، ولكن كثيراً ما يكون من المساعد والمفيد أن نعين تلميذًا مسئولاً ليكون صديقًا يستطيع أن يساعد بهدوء التلميذ الذي لديه ADHD في مجالات معينة. ومن أمثلة الطرق التي يستطيع بها التلاميذ الآخرون أن يساعدوا متابعة تسجيل السلوكيات السليمة ونمذجة كيفية اتباع التعليمات خطوة خطوة (Mackenzie, 1996).



وفر موقعاً هادئاً وغير مثير:

كثيراً ما يفيد التلاميذ الذين لديهم ADHD من فرصة الذهاب إلى موقع بحجرة الدراسة أو بالمبنى المدرسي حيث لا يتعرضون لمثيرات حجرة الدراسة المشتتة (Rief, 1998). وركن في الحجرة، أو موقع للوقت المستقطع في المكتب قد يكون مساعداً. ومن المهم أن تقدم تلك المواقع والمناطق وأن تستخدم كاستراتيجيات تساعد التلميذ وليس لعقابه أو كعاقبة لسلوكيات غير مناسبة.

اطلب من التلميذ أن يعيد التعليمات:

كثير من التلاميذ الذين لديهم ADHD يكافحون ويتعثرون مع التعليمات التي عليهم اتباعها عندما يعدون لنشاط أو تعيين أو انتقال. اطلب منهم بهدوء إعادة التعليمات على مسامع المدرس، أو تلميذ صديق، أو للصف كطريقة لمراجعة الفهم الذي يساعد التلاميذ الذين لديهم ADHD على تذكر كل خطوة (Rief, 1998).

أتح للتلميذ أن يمسك شيئاً أثناء التعليم الذي يقوده المدرس:

بعض التلاميذ الذين لديهم ADHD يجدون أنفسهم أكثر قدرة على التركيز على المهمة حين يسمح لهم بأن يمسكوا بشيء في يدهم مثل كرة يضغطون عليها أثناء المناقشات التي يقودها المدرس (Rief, 1998). وإذا مورست هذه الاستراتيجية، من المهم أن تستخدم مع تلميذ لن يستخدمها في عمل سيئ. وكذلك الشرح الكيس لبقية الفصل فيما يتعلق بالاستثناء من القاعدة: لا شيء مسموح به على المكتب.

ضع حدوداً واضحة لحجرة الدراسة:

يجد بعض التلاميذ الذين لديهم ADHD وقتاً صعباً حين يبقون في موقع واحد ولا يذهبون إلى مواقع أخرى من الحجرة والتي هي خارج الحدود، وسوف يدخل هؤلاء التلاميذ أيضاً أحياناً في حيز التلاميذ الآخرين. ووضع شريط لاصق حول مكتب التلميذ لتحديد الحدود المقبولة يمكن أن يساعده على أن يبقى في

منطقة معينة (Rief, 1998) غير أن عليك أن تنظر في العمر وفي مسألة الإحراج حين تستخدم هذه الاستراتيجية وإحاطة والدي التلميذ بالأساس العقلاني لهذه الاستراتيجية فكرة جيدة.

شجع المشاركة في الأنشطة خارج المنهج:

كثير من التلاميذ الذين لديهم ADHD يستمتعون بالألعاب الرياضية بل ويتفوقون فيها وفي الأنشطة الأخرى خارج المنهج، مثل الفن، والموسيقى والحرف اليدوية Crafts. والأنشطة خارج المنهج لا توفر قدرًا كبيرًا من الإنتاج للتلاميذ الذين لديهم ADHD فحسب، وإنما أيضًا كثيرًا ما تساعدهم على تنمية تقدير الذات. ومن الأمور المهمة أن يساعد المدرسون التلاميذ الذين لديهم ADHD ويشجعوهم على الاندماج في الأنشطة التي يهتمون بها. والتي لديهم فيها مهارات خاصة وتذكير التلاميذ بالتاريخ النهائي للتسجيل، والتحدث إلى المدرسين عن مهاراتهم، وتقديم تعزيز إيجابي لهم لاندماجهم في هذه الأنشطة استراتيجيات يمكن استخدامها (Levin & Shanken - Kaye, 1996).

عدّل توقعات الواجب المنزلي:

يتعثر معظم التلاميذ الذين لديهم ADHD في الواجب المنزلي ويمكن أن يمثل الواجب المنزلي أيضًا تحديات عنيفة وإحباطا لآباء التلاميذ وهم يحاولون مساعدة طفلهم، وينبغي أن يتذكر المدرسون أن الواجب المنزلي الذي يتطلب من التلميذ المتوسط عشرين دقيقة لإكماله كثيرًا ما يستغرق من التلاميذ الذي لديهم ADHD ثلاثة أو أربعة أمثال هذه الفترة الزمنية ومن المنصوح به أن تكلف هذا التلميذ بواجب منزلي عند مستوى قدرته، وبالطول المناسب (Mackenzie, 1996). وتأكد أن تعيينات المنزل (الواجبات) هي مراجعات لمادة تعلمها ودرسها وليست تعلمًا جديدًا. ومن الاستراتيجيات الجيدة أن يكون لهذا التلميذ تلميذ صديق على أن يراجع تعييناته المنزلية معه على التليفون.

استخدم إلماعات سـمعية وبصرية تساعد على تركيـز الانتباه وتأكيد النقاط الحاسمة:

حين تقوم بتدريـس يوجهه المدرس، كثيـرًا ما يساعد التلاميـذ الذين لديهم ADHD أن تستخدم إلماعات أو أمارات إضافية لمساعدتهم على التركيز على المفاهيم الحاسمة. أو الهامة.

ومما يساعد التـلاميذ الذين لديهم ADHD على فهم وتذكر المفـاهيم الهامة الكتابة بطباشير ملـون، وتغيير مستوى صوتك أثناء الشرح، وتأكـيد النقاط الهامة بمؤشر ليزر واستخدام التوضيحات.

انظر في ترك التلاميذ ليستخدموا سماعات head phone:

من المرغوب فيـه في حالات كثيرة أن تسمح للتـلاميذ الذين لديهم ADHD بارتداء سماعـات تقي من الضوضاء في حـجرة الدراسة (Rief, 1998) والأوقات المناسبة لاستخدام هذه الاستراتيجـية يكون أثناء الاختبارات وأنشطة العمل المستقل على المقعد.

درس استراتيجيات مناسبة للحصول على المساعدة:

بينما يصبح معظم التـلاميذ محبطين أثناء العمل المستقل على المـقعد. حينما يحتـاجون مساعـدة أو يختلط عليهم الأمـر. يكون هذا الأمر أكثر مـغزى ودلالة للتـلاميـذ الذين لديهم ADHD. وينبـغي أن يُقضـى وقت كاف لتـدريس هؤلاء التلاميذ الطرق المقـبولة التي تبين أنهم يحتاجون مساعدة. واسـتخدام علم «أحتاج مساعدة» يوضع في ركن الدرج، أو عرض بطاقة فهـرس مكتوب عليها «مساعدة» من الطرق التي تبين أن تلميذًا يحتاج انتباهك. وحين يظهر علامة المساعدة، ينبغي أن تبذل كل جهد لتوفير المساعدة المطلوبة بأسرع ما يمكن.

تخير تعيينات لتصحيح مستوى الصعوبة:

كثيرًا ما يصـبح التلاميذ الذين لديهم ADHD محبطين ومستائين حين يكون مسـتوى تعييناتهم الأكـاديمية أعلى بكثيـر من مستويات قـدراتهم. وبينما يمكن أن يشكل هذا مشكلة لجمـيع التلاميذ، فإن احتمـال حدوثه مع تلاميذ ADHD أعلى لأنهم يكافحون عادة ويتعثرون مع ذلك الذي يسـتطيع التلميذ المتوسط أن يعالجه.

وينبغي أن يشارك مدرسو حجرة الدراسة في تشكيل برنامج التربية الإفرادي للتلميذ، وأن يلتقوا مع مدرسي التربية الخاصة وأن يفحصوا الاختبارات وأنماط التحصيل عن قرب عند مراقبة أداء التلميذ الأكاديمي. وينبغي أيضًا ألا يترددوا في تعديل التعيينات لتفي بحاجات التلميذ (Mackenzie, 1996).

ضع مكتب التلميذ في موقع لا يشتته:

يمكن أن يكون لموقع درج التلميذ الذي لديه ADHD تأثير هام على أدائه الأكاديمي والسلوكي. ويقترح Nackenzie (1996) وضع درج التلميذ قريبًا من مكتب المدرس وظهره للتلاميذ الآخرين. تذكر أن التلاميذ الذين لديهم ADHD يسهل تشتيت انتباههم حين يجلسون بجوار النوافذ والمتحركات والعروض الفنية. ينبغي أن يوجدوا في مناطق يكون المرور بها منخفضًا، بعيدًا عن الباب وعن صبور الشرب، وعن مبراة الأقلام الرصاص. ومن المرغوب فيه أن تضع درج هذا التلميذ مجاورًا لتلاميذ هادئين، ولهم تاريخ من الجلوس الهادئ أثناء المناقشات التي يقودها المدرس والعمل المستقل على المقعد.

تحديداً لأعمال والمهام:

تحديد أعمال حجرة الدراسة كلما كان ذلك ممكنًا للتلاميذ الذين لديهم ADHD سوف يساعدهم على بناء تقديرهم لذاتهم، ويحسن العلاقة بين المدرس والتلميذ ويفرغ المستويات العليا من الطاقة أو يوزعها (Mackenzie, 1994)، ومن أمثلة الأعمال المناسبة جمع أعمال التلاميذ، وحمل رسائل إلى المكتب وترتيب كراسي التلاميذ، وتوزيع الأوراق على التلاميذ. والتوقيت المناسب لعمل هذا قبيل حدوث مشكلات حين يبدأ التلميذ في التشتت.

استخدم الزمن الممتد للترويح والعمل:

من الأفكار الجيدة للتعامل مع جميع التلاميذ وخاصة مع التلاميذ الذين لديهم ADHD أن تكون هناك فرص للترويح. وذلك في الحصص الطويلة أو بينها والتي يركز فيها التلاميذ على الدرس الأكاديمي، والاختبارات الطويلة وفترات المناقشة الممتدة.

استخدم نتائج من دراسات الزمن:

تبين دراسات الزمن أن ذروة الذاكرة القصيرة الأمد الساعة ٩ صباحًا وأن قمة الذاكرة الطويلة الأمد الساعة ٣ بعد الظهر (Armstrong, 1999). ينبغي أن تستخدم هذه المعرفة في تخطيط جدولك اليومي. خطط التطبيق الاختبارات القصيرة، والمحاضرات والتدريبات في الصباح. وأن تركز على الأنشطة الحركية والمشروعات والموسيقى والتربية البدنية وأنشطة الفن بعد الظهر.

استثمر قدرات التعلم العارض:

تبين الدراسات أن التلاميذ الذين لديهم ADHD كثيرًا ما يتعلمون حقائق عارضة لم تدرس لهم (Armstrong, 1999)، وعلى سبيل المثال، قد يعرفون كم عدد النقاط على الحائط، أو عدد السيارات في موقف السيارات. استثمر هذه المهارة بتعليق كلمات التهجي على الحائط قبل الاختبار أو حقائق الرياضيات على سبورة الإعلانات.

الفصل التاسع عشر

المستأسدون

انتشر الاستئساد في المدارس وما يزال منذ بداية التربية النظامية ويدرك معظم المربين أن الاستئساد يمكن أن يكون له تأثير سلبي وخيم على مستوى راحة التلميذ وعلى بناء المناخ وعلى تعلم التلميذ. ويقرر Hoover and Olive, 1996 أن ما بين ٧٥٪ و ٩٠٪ من التلاميذ قرروا أنهم عانوا من المضايقة والتحرش على يد زملائهم التلاميذ خلال تعليمهم المدرسي، وأن ١٥٪ من التلاميذ في الصفوف من الرابع إلى الثامن قد تألموا وتضايقوا على نحو شديد بسبب الاستئساد. وتقرر الدراسات أن المستأسدين يزيد احتمال أن يكون لهم سجلات إجرامية خطيرة عن غير المستأسدين عندما يصلون الثلاثين من أعمارهم تبلغ خمسة أمثال (Hoover and Oliver, 1996)، وبسبب الآثار الضارة للاستئساد على البيئة التربوية، يطالب كثير من المسئولين الآن من المدارس أن يكون لديها سياسات ضد الاستئساد.

ووفقًا لما ذهب إليه Olweus (1993) أن الشخص يتعرض للاستئساد أو يصبح ضحيته حين يتعرض على نحو متكرر لأفعال سلبية من جانب شخص أو أشخاص آخرين (P.4, 13). ويصف (Hoover and Oliver, 1996) الاستئساد باعتباره مضايقة سيكولوچية أو فيزيقية على يد معذب. والمضايقة يمكن أن تضم النبذ الفيزيقي واللفظي، والجنسي أو الاجتماعي وتكون الضحية عادة أضعف فيزيقيًا وعاطفيا عن المعذب، ويمكن أن تؤدي المضايقة إلى الإذلال أو الأذى.

وهناك عوامل بيئية وعوامل مدرسية تسهم في السلوكيات الاستئسادية. ويميز Olweus , 1993 أربع ممارسات والدية تؤدي إلى تنشئة المستأسدين وهي: اتجاه

الوالدين الانفعالي واتجاههم للتساهل والتأديب الفيزيقي ونوباتهم الانفعالية ومزاج الطفل وهناك مسهمون آخرون في سلوكيات الاستئساد وتضم العوامل الوراثية، ومقدار العنف الذي يشاهد على التليفزيون وفي أفلام السينما وفي ألعاب الفيديو، والخصائص النوعية للاستئساد النمطي حاجة إلى السيطرة، وأن يكون الفرد أقوى فيزيقيا من ضحاياه، أن يكون حاد المزاج، معارضًا، ومتحديًا، ولديه رؤية إيجابية عن نفسه وتعاطف وجداني قليل مع الآخرين، ويندمج في سلوكيات ضد اجتماعية عند سن مبكرة، وينمي اتجاهًا سلبيا نحو المدرسة، وعادة ما يكون لديه على الأقل جماعة صغيرة من المؤيدين المساندين (Olweus, 1993).

وهناك أيضًا خصائص معينة تزيد من احتمال أن طفلاً معينًا سوف يكون ضحيةللاستئساد (Olweus, 1993)، وقد يكون لدى بعض الضحايا توليفة أو مجموعة من هذه الخصائص. قد يكونوا أضعف فيزيقيًا عن أقرانهم. ومفرطين في الانفعالية ومعرضين بسرعة للبكاء بدموع، وقد لا يشاركون في الألعاب الرياضية إلى الحد المعتاد. ويندر أن يكونوا توكيديين، ويكون لديهم تقدير ذات ضعيف، مما يجعلهم أهدافًا سهلة. وعادة ما يرتبطون على نحو أفضل مع الراشدين عن أقرانهم.

وقد يكون لاتجاهات أعضاء هيئة المدرسة وروتينياتهم وسلوكياتهم في معالجة الاستئساد أثر على هذه الظاهرة في المدرسة (Olweus, 1993)، وبعبارة أخرى هناك أشياء يستطيع عملها أعضاء هيئة المدرسة لكي يعالجوا سلوك الاستئساد في مدرستهم وينقصوا مستواه. وتستطيع المدارس وأعضاء هيئة المدرسة أن يعالجوا المستأسدين وسلوك الاستئساد، وينبغي أن يفعلوا ذلك لكي يسهموا في توفير بيئة مدرسية آمنة مرتبة، ومتحررة من التهديد والتخويف. ومن نقاط البدء الجيدة توفير تدريب أثناء الخدمة لأعضاء هيئة المدرسة بحيث يستطيع المدرسون والأعضاء الآخرون أن يكون لديهم قاعدة فلسفية ومعرفية يعملون على أساسها. ولكي تحدد الفلسفة الجماعية لأعضاء هيئة العاملين يقترح Bean (1999) أن نناقش التعبيرات الآتية لتبين أين يوجد الاتفاق، وأين تكون الحاجة للعمل:

* الاستئساد ليس مشكلة في حجرة دراستي ولا في المدرسة.
* الاستئساد عادي، ويستطيع التلاميذ أن يعالجوه.

* لقد تعـرضت للاستئـساد في المدرسة وبقـيت حيا، وسـوف يستطيع هؤلاء الأطفال ذلك أيضًا.

* لماذا ينبغي عليَّ الاهتمام بالاستئساد، عليّ أن أركز على التدريس.

ينبغي أن يتلقى أعضاء هيئة المدرسة تدريبًا بطريقتين رئيسيتين يستطيعون بهما أن يساعدوا التلاميذ ضحايا الاستئساد. الشيء الأول كيف يوفرون بيئة تعلم آمنة. ولقد كان هذا ومـا يزال محور الباب كله، فـإذا قمت بهذه الأشيـاء، فأنت تعالج مسـألة حمـاية التلاميـذ من الاستـئساد وثمت خطوة أخـرى هامة وهي أن تعـقد مناقشات حيوية عن الاستئساد لتدريب التلاميذ على كيفية التعامل مع المستأسدين. وعرض مناقشات الوعي بالاستئساد في حجرة الدراسة يساعد التلاميذ على فهم ما هي الأفعـال التي منها يتـألف الاستـئساد، وكـيف يشعر التـلاميـذ الآخرون إزاء الاستئساد؟ ولماذا يؤذي الاستئساد شعبية تلميذ، وكيف يحصل على مساعدة.

ومن الظروف الجيدة لبدء منـاقشة صفية عن الاستـئساد أن تقول «للصف»: اليوم سـوف نناقش موضوعًا يحـتمل أن يكون هاما جـدًا لكل واحد منكم. وهذا الموضوع هو الاسـتئساد. أرجـو أن تعطوني ردود أفعالكم لكل سـؤال من الأسئلة الآتية، والشكل (١-١٩) قائمة من الأسئلة تستطيع استخدامها لإثارة المناقشة.

شكل (١-١٩)

مناقشة الوعي بالاستئساد (القسوة على الضعيف) بحجرة الدراسة

- **ما هو الاستئساد؟ لماذا يضايق بعض التلاميذ تلاميذ آخرين؟**
- **هل تعرضت للمضايقة المستمرة (للاستئساد)؟ كيف شعرت بذلك؟ وماذا عملت؟**
- **هل التلاميذ الذين يضطهدون آخرين محبوبون؟ لماذا؟**
- **كيف تشعر حين ترى تلاميذ يتعرضون للاضطهاد؟**
- **هل تحب مساعدة ضحايا الاضطهاد؟**
- **هل تعرف ما هي أساطير الاضطهاد؟**



والسؤال الأخير في الشكل (١-١٩) يشير إلى الأساطير المرتبطة بالاضطهاد التي قد يعتقد في صحتها حتى أعضاء هيئة المدرسة (Bean, 1999)، وفيما يأتي مراجعة لبعض هذه الأساطير والحقيقة التي ترتبط بكل منها. وينبغي أن تدرس هذه لأعضاء هيئة المدرسة وكذلك للتلاميذ.

أسطورة: الاستئساد هو الضرب فقط، والحقيقة أن الاضطهاد أو الاستئساد أكثر بكثير من الضرب. فيمكن أن يكون تخويفًا وتحرشًا ونبذًا اجتماعيا.

أسطورة: الأطفال الصغار السن هم وحدهم الذين يشكون من الاستئساد أو الاضطهاد. التلاميذ ليسوا أطفالاً صغارًا إذا اشتكوا من الاستئساد والاضطهاد... فالاستئساد قاس وغير مبرر. ويحتاج التلاميذ إلى فهم أن مدرستهم ينبغي أن تكون متحررة من الاستئساد، وأن يجهروا بمعارضته.

أسطورة: المشاجرة أفضل طريقة لإيقاف الاستئساد والاضطهاد.

الحقيقة: «اللجوء إلى العنف عند معالجة الاستئساد يزيد من العنف. وكذلك حين يلجأ التلاميذ إلى العنف لمعالجة خطأ. لا تكون الضحية دائمًا هي آخر شخص مندمج. ومن الأمور الهامة أن تدرس التلاميذ طرقًا أخرى لمعالجة العنف والاستئساد.

أسطورة: الاستئساد أو الاضطهاد يعلم التلاميذ أن يكونوا صامدين أقوياء.

الحقيقة: الاستئساد أو الاضطهاد ليس له نتيجة إيجابية. إنه يعلم التلاميذ الخوف من المدرسة، وأن يكونوا عصبيين وغير آمنين.

أسطورة: الإخبار عن مستأسد وشاية.

الحقيقة: إن من الإخبار عن مستأسد هو تقرير وليس وشاية.

التقرير: إخبار عن شخص ليساعد ذلك الشخص أو شخصا آخر.

الوشاية: حديث عن شخص لكي تخلق له مشكلة.

وبالإضافة إلى توفير معلومات عن هذه الخرافات في مناقشات حجرة الدراسة، ينبغي أن تراجع الاستراتيجيات التي يستطيع التلاميذ استخدامها حين يتعرضون للاضطهاد... وكثيرًا ما يعتقد التلاميذ أنه لا يوجد شيء يستطيعون

عمله عن القسوة على الضعيف واللجوء إلى العنف. وبدلاً من ذلك، ينبغي أن تدرس لهم الاستراتيجيات الآتية:

* يسترخي وينظر في البدائل.

* يقول: «توقف عن هذا» ويبتعد.

* الاستعانة براشد.

* يزعج المستأسد ويسئمه.

* يستخدم الفكاهة والنكتة.

* يتصرف وكأنه لا يلاحظ الاستئساد.

* يوافق على كل شيء يقوله المستأسد ويبتعد.

* يخبر مدرسًا.

وفي مناقشاتك الصفية، ينبغي أن تسأل التلاميذ عن المداخل غير العنيفة التي عملت عملها بالنسبة لهم. وأن تناقش ملاءمة الاستراتيجيات المختلفة التي يتقاسمها التلاميذ.

وثمت مجموعة أخرى يؤذيها الاستئساد. وهم التلاميذ الذين يشاهدون الاضطهاد. ويشعر الشهود أو النظارة في حالات كثيرة أنهم لا حول لهم ولا قوة، ويرغبون لو كانوا يستطيعون التدخل. وينبغي أن تدير مناقشات مع تلاميذ صفك فيما يتعلق بما يستطيعون عمله حين يشاهدون الاضطهاد. أدخل ما يأتي فيها:

* لا تشترك معهما.

* لا تشاهد.

* أخبر المضطهد (المستأسد) بالتوقف.

* اسلك سلوكًا طيبًا نحو الضحية.

* شجع الضحية على أن يترك الموقف معك.

* اتصل براشد.



مرة أخرى ينبغي أن تسأل تلاميذ صفك عن المداخل غير العنيفة التي استخدموها بفاعلية حين شاهدوا الاضطهاد، ويناقشون ملاءمة هذه المداخل.

وهدف هذه المناقشات الصفية أن تدرس التلاميذ أن هناك استراتيجيات فعالة غير عنيفة يستطيعون استخدامها حين يتعرضون للاضطهاد أو حين يشاهدونه وأن هذه الاستراتيجيات ليست صعبة في الممارسة. وثمت درس آخر تستطيع تدريسه يتضمن ويتطلب أن يختار التلاميذ استراتيجية أو استراتيجيتين تبدو لهم الأكثر ملاءمة وتشجعهم على ممارستها في موقف لعب الأدوار.

والمجموعة الأخيرة من التلاميذ الذين يحتاجون مساعدة، المضطهدون أنفسهم (بكسر الهاء). وتبين الدراسات أن التلاميذ الذين لديهم تاريخ في اضطهاد الآخرين كثيرًا ما يكون لهم سجل إجرامي حين يصلون إلى سن الثلاثين (Hoover & Oliver, 1996)، وهؤلاء التلاميذ كثيرًا ما لا يكونون محبوبين، ويجدون صعوبة في المدرسة وفي مكان العمل. ولذلك فإن من الأمور الحيوية لأعضاء هيئة المدرسة أن يعملوا ما يستطيعون عمله لمساعدتهم على تغيير سلوكهم المضطهد المستأسد إلى سلوك مقبول اجتماعيا. وكما بينا من قبل، أفضل طريقة لمساعدة الفاعل والمفعول به أن توفر بيئة مدرسية آمنة واضحة البنية. وهذا هو هدف الكتاب كله وبالإضافة إلى ذلك فإن تزويد المضطهد (بكسر الهاء) بالفرص المناسبة للقيادة أحيانًا يعمل عمله ويؤتى ثماره (Beane, 1991) وكثيرًا ما يكون لدى هؤلاء التلاميذ إمكانيات قوية جدا، والقضية أن توجه هذه الإمكانيات إلى قنوات مناسبة لمهاراتهم ولمستواهم النمائي. ومن أمثلة طرق مساعدة التلاميذ لكي يكونوا قادة بدلاً من أن يكونوا مضطهدين تكليفهم بمسئوليات في حجرة الدراسة، وأن تطلب منهم قيادة مناقشات حجرة الدراسة. وأن توفر لهم فرصة تعليم تلاميذ آخرين.

وثمت استراتيجية أخرى في العمل مع المستأسدين وهي أن ينمي المدرس علاقات طيبة معهم وأن يكون نموذجًا جيدًا بالنسبة لهم. والعلاقات الموجبة مع التلاميذ والراشدين كثيرًا ما تكون ناقصة في حياة المستأسد. ولقد قضينا وقتًا في الفصل الأول متحدثين عن طرق تنمية علاقات مواتية بين المدرس والتلميذ ومع جميع التلاميذ، وهذه الاستراتيجيات نفسها ينبغي أن تستخدم مع المستأسدين

وكثيرًا ما تستغرق هذه العملية جهدًا واعيًا أكبر حين تعمل مع مستأسدين؛ لأنه قد يكون لديهم سمات تجعل عليك من الصعب أن تحبهم. والنقطة هي أنهم يحتاجون انتباهًا وعلاقة يحتمل أن تكون بدرجة أكبر من حاجة التلاميذ الآخرين في حجرتك الدراسية، وكجزء من بناء العلاقة، ينبغي أن تحاول أن تلفت الانتباه إلى الجوانب الموجبة عند تلاميذك، عن طريق إظهار نجاحاتهم، وأن توفر تقديرًا عاما وخاصا وأن توصل إلى الآخرين توقعات موجبة. تذكر دائمًا وراع مستوى التلاميذ النمائي، وشخصياتهم الفردية، لأن بعض التلاميذ يفضلون الانتباه الخاص على الانتباه العام.

ويقترح (Hoover and Oliver, 1996) القيام بمسح لصفك لتحديد مستوى الاستئساد الحادث ولتقدير تأثير مناقشاتك على السلوك المستأسد الذي يحدث خلال السنة، وحين تقوم بالدراسة المسحية، من الأهمية بمكان أن تصميمها بحيث تبين ما إذا كان الاستئساد يتزايد أم يتناقص. وينبغي أن توفر معلومات عن تكرار الاستئساد، وعن توقيتاته، وأماكن حدوثه وعن القائم به وينبغي أن تكون قصيرة يسهل تطبيقها وتصحيحها. وأكثر الدراسات المسحية فاعلية هي التي تتطلب من التلاميذ الإجابة عن عدد قليل من الأسئلة بالاستجابة نعم أو لا. الشكل (٢-١٩) مثال لدراسة مسحية لتلاميذ الصفين السابع والثامن تستطيع أن تستخدمها كمقياس لتحديد مستوى الاستئساد في حجرتك الدراسية طوال العام.

شكل (٢-١٩)

دراسة مسحية لاستئساد التلميذ

الجنس: ذكر / أنثى

١- هل حدث وتعرضت للاضطهاد الفيزيقي الشهر الأخير مثل: (ضربت، ركلت، قرصت، لكمت، تعثرت)؟

أ- لم يحصل على الإطلاق. ب- مرة واحدة. ج- مرات قليلة. د- مرات كثيرة.

٢- هل تعرضت للاضطهاد بطرق أخرى الشهر الماضي (تعرضت لسخرية، لتخويف، لتحرش، لإذلال)؟

أ- لم يحصل قط. ب- مرة واحدة. ج- مرات قليلة. د- مرات كثيرة.

تابع شكل (٢-١٩)

دراسة مسحية لاستئساد التلميذ

٣- إذا كنت تعرضت للاضطهاد في الشهر الماضي، هل تشعر أنك قد كنت قادراً على التعامل معه معتمداً على نفسك؟

أ- لم أتعرض لاضطهاد. ب- تعرضت لاضطهاد وعالجته معتمدا على نفسي.

ج- تعرضت للاضطهاد ولكني لم أقدر على معالجته معتمدا على نفسي.

٤- إذا كنت قد تعرضت للاستئساد هل لجأت إلى كبير للمساعدة؟

أ- لم أتعرض لاضطهاد. ب- تعرضت لاضطهاد ولجأت إلى راشد للمساعدة.

ج- تعرضت للاضطهاد ولكني لم ألجأ إلى كبير للحصول على مساعدة.

٥- إذا كنت قد تعرضت للاضطهاد في الشهر الأخير، من قبل من اضطهدت؟

أ- لم أتعرض للاضطهاد. ب- على الأغلب من بنين. ج- على الأغلب من بنات.

٦- إذا كنت تعرضت للاضطهاد في الشهر الأخير، ما أعمار التلاميذ الذين اضطهدوك؟

أ- لم أتعرض للاضطهاد. ب- تلاميذ أصغر. ج- تلاميذ أكبر. د- تلاميذ في عمري.

٧- إذا كنت قد تعرضت للاضطهاد الشهر الأخير، أين حدث الاضطهاد؟

أ- لم أتعرض للاضطهاد. ب- في حجرتي الدراسية. ج- في الأروقة. د- في المطعم.

هـ- في موقف الحافلة.

٨- إذا كنت تعرضت للاضطهاد الشهر الماضي، في أي وقت من اليوم حدث الاضطهاد؟

أ- لم أضطهد. ب- قبل المدرسة. ج- أثناء المدرسة. د- بعد المدرسة.

٩- هل رأيت تلاميذ آخرين يضطهدون في المدرسة؟

أ- نعم. ب- لا.

١٠- أينبغي على المدرس أن يتحدث حديثاً أكثر إلى الصف عن الاضطهاد، وكيف ينبغي على التلاميذ معالجته؟

أ- نعم. ب- لا.

إن قضية الاستئساد قضية هامة؛ ولذلك يطلب من المناطق التعليمية أن تواجهها بالقانون. وحتى ولو كان هذا غير مطلوب إلا أنه يشجع التلاميذ وعلى تحسين مناخ حجرتك الدراسية والمبنى المدرسي كله.

أسئلة تأملية في نهاية الجزء:

١- ما الاستراتيجيات الجديدة التي تعلمتها لتعالج التلميذ المتحدي؟

٢- ما الاستراتيجيات التي سوف تطبقها في حجرتك الدراسية فيما يتعلق بالتوترات فيها؟

٣- ما أهم المفاهيم التي تعلمتها وتتعلق بمخالفات قاعدة أساسية؟

٤- ما الأشياء الجديدة التي تعلمتها عن تناول مسائل إدارة الغضب؟

٥- ما المفاهيم الأساسية التي تعلمتها عن العمل مع التلاميذ الذين لديهم ODD؟

٦- ما المفاهيم الأساسية التي تعلمتها عن العمل مع التلاميذ الذين لديهم ADHD؟

٧- ما الذي تعمله في حجرتك الدراسية لمعالجة مسائل الاضطهاد والاستئساد إن وجدت؟

فكـــرة أخـــيرة

إن المسئولية التي نتحملها كمـربين هائلة، ولها مضامين بعيدة المدى في حياة كل طفل نتـفاعـل معـه. ويستطـيع كل منا أن يفكر في مـدرس عظيم وليس في مدرس لا يثيـر إعجابنا، قابلناه أثناء حـياتنا التربوية المهنية. وكـل مدرس أثر فينا بطرق قوية ومع ذلك مختلفة تمامًا. إن الأمر مـتروك لنا لنتذكر لكي ننمي علاقات قوية وموجبـة، علاقات مع التلاميذ وفي نفس الوقت أن نكون مـتسقين وحازمين في توقعاتنا. وحين نسـتطيع عمل هذا على أساس نوعي، فإننا نساعـد على تنمية أعضاء مجتمع محترمين أمناء إزاء المستقبل.

يقول (Gnott, 1978) في كتابه مدرس وطفل (Teacher and Child) ويعبر تعبيرًا قويًا:

عزيزي المدرس:

أنا باق على الحياة بعد أن عشت في معسكر اعتقال. رأت عيناي ما لا ينبغي لشخص أن يراه ويشـاهده. غرف غاز بناها مهندسـون يتعلمون، أطفال سـممهم أطبـاء يتعلمـون، أطفال حـديثو الولادة قـتلوا على يد ممرضـات مدربات. نسـاء وأطفـال صغـار أطلقت عليهم النـيران وأحـرقوا على يد خـريجي مدرسـة ثانوية وخريجي جامعة.

ولذلك فأنا أشك في الـتربية ورجائـي هو: ساعد تلامـيذك على أن يكونوا بشرًا ولا ينبغي أن تؤدي جهودك إلى تكوين وحوش مـتعلمة، وسيكوباثيين مهرة، أو نازيين متعلمين. القـراءة والكتابة والحساب مواد هامة. فـقط إذا جعلت أطفالنا أكثر إنسانية.

ونحن نشجعك على أن ترى قواعد وعواقب ذات معـاني واضحة ومتسقة. ولكن قبل كل شيء أن تكون نموذجًـا جيدًا للأدوار التي تقوم بها لتـلاميذك. وأن تكون علاقـات إيجابيـة راعية. وسـوف يتذكرك تلامـيذك بسـبب جهودك كـأحد المدرسين الرائعين الذين أحدثوا فرقًا إيجابيًا في حياتهم.

مراجع الباب الأول



Adelman, H.S., & Taylor, L. (2002). School counselors and school reform: New directions. ***Professional School Counseling***, 5(4), 235-248.

Albert, L. (1989): ***A teacher's guide to cooperative discipline: How to manage your classroom and promote self-esteem***. Circle Pines, MN: American Gidance Service.

Armstrong. T. (1999): ***ADD/ADHD alternatives in the classroom***. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Barkley, R.A. (1990): ***Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment***. New York: Guilford Press.

Beane, A. L. (1999): ***The bully free classroom: Over 100 tips and strategies for teachers*** k-8. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing.

Boynton, M. & Boynton, C. (2005): ***The Educator's Guide to: Preventing and Solving Discipline Problems***, Alexandria, VA: ASCD.

Canter, L., & Canter, M. (1997): ***Lee Canter's assertive discipline: Positive behavior management for today's classroom***. Santa Monica, CA: Lee Canter and Associates.

Coloroso, B. (1994): *Kids are worth it!:* ***Giving your child the gift of inner discipline***. New York: Avon Books.

Curwin, R.L., & Mendler, A.N. (1988): ***Discipline with dignity***. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Dreikurs, R., Grunwald, B.B., & Peppe, F.C. (1998): ***Maintaining sanity in the classroom: Classroom management techniques*** (2nd ed.). Washington, DC: Accelerated Development.

French, J., & Raven, B. (1960): The bases for social power. In D. Cartwright & A. Zander (Eds.), ***Group dynamics: Research and theory***. New York: Harper and Row.

Ginott, H. (1972): ***Teacher and child: A book for parents and teachers***. New York: Macmillan.

Glasser, W. (1998a): ***The quality school: Managing students without coercion***. New York: Harper Perennial.

Glasser, W. (1998b): ***The quality school teacher: Specific suggestions for teachers who are trying to implement the lead-management ideas of the quality school in their classrooms***. New York: Harper Perennial.

Hall, P., & Hall, N. (2003): ***Educating oppositional and defiant children***. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Hoover, J., & Oliver, R. (1996): ***The bullying prevention handbook: A guide for principals, teachers, and counselors***. Bloomington, IN: National Educational Service.

Jones, F. (1987): ***Positive classroom discipline***. New York: McGraw-Hill.

Kerman, S., Kimball, T., & Martin, M. (1980): ***Teacher expectations and student achievement***. Bloomingdale, IN: Phi Delta Kappa.

Kohn, A. (1996): ***Beyond discipline: From compliance to community***. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Kounin, J.S. (1970): ***Discipline and group management in classrooms***. Huntington, NY: R.E. Krieger.

Levin, J., & Shanken-Kaye, J. (1996): ***The self-control classroom: Understanding and managing the disruptive behavior of all students including students with ADHD***. Dubuque, IA: Kendall/Hunt Publishing.

MacKenzie, R.J. (1996): ***Setting limits in the classroom: How to move beyond the classroom dance of discipline***. Rocklin, CA: Prima Publishing.

Marzano, R.J. (2003): ***Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher. Alexandria***, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

McEwan, E., & Damer, M. (2000): ***Managing unmanageable students: Practical solutions for administrators***. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Nelsen, J., Lott, L., & Glenn, H.S. (2000): ***Positive discipline in the classroom: Developing mutual respect, cooperation, and responsibility in your classroom***. Roseville, CA: Prima Publishing.

Rief, S. (1998): ***The ADD/ADHD checklist***. Paramus, NJ: Prentice Hall.

Shrigley, R.L. (1985): Curbing student disruption in the classroom:



Teachers need intervention skills. ***National Association of Secondary School Principals Bulletin***, 69(479), 26-32.

Sprick, R. (1985): ***Discipline in the secondary classroom***. West Nyack, NY: The Center for Applied Research in Education.

Staub, E. (1996): Cultural-societal roots of violence: The examples of genocidal violence and of contemporary youth violence in the United States. ***American Psychologist***, 51(2), 117-132.

Tauber, R. T. (1999): ***Classroom management***: Sound theory and effective practice. Westport, CT: Bergin & Garvey.

Thompson, J. (1998): ***Discipline survival kit for the secondary*** teacher. West Nyack, NY: The Center for Applied Research in Education.

Walker, H.M., & Walker, J.E. (1991): ***Coping with noncompliance in the classroom: A positive approach for teachers***. Austin, TX: Pro-Ed.

Wang, M., Haertel, G., & Walberg, H. (1993, December - 1994, January). What helps students learn? ***Educational Leadership***, 74-79.

Wong, H., & Wong, R. (1998): ***The first days of school: How to be an effective teacher***. Mountain view, CA: Harry K. Wong Publications.

Zametkin, A.J., Liebenauer, L. L., Fitzgerald, G. A., King, A. C., Minkunas, D. V., Herscovitch, P., Yamada, E. M., & Cohen, R. M. (1993). Brain metabolism in teenagers with attention-deficit hyperactivity disorder. ***Archives of General Psychiatry***, 50(5), 333-340.

Zehm, S. J., & Kottler, J. A. (1993): ***On being a teacher: The human dimension***. New bury Park, CA: Corwin Press.



الباب الثاني



قدرة القيادة
على التحسين الباقي للمدرسة

تمهيد

في الصــفحات التــالية انطــلاقًا من كتــابها الثــالث Building Leadership Capital in School (1998) نمضي خطوة أبعد لتــساعدنا علــى أن ننتقل من المكان الذي نوجد فــيه إلى المكان الذي نرغب فــيه. نحن نتــعلم أن القدرة على القــيادة تعتمد على فهم الرابطة بين المشاركة والبراعة والحذق في الإنجاز. والمؤلفة تساعدنا على أن نفهم طريقة تنمــية وتطوير المشاركة وخلق بناءات تدع المربين يعــملون معًا ويتعلمون معًا ويشتركون في مسئوليات القيادة(*).

وفحوى القــيادة أنها تسهــم في التعلم من الآخرين، والتأثيــر في تعلمهم، ولكنها تدور أيضًا حــول خلق الفرص للآخرين ليتعلمــوا، حين يتناولون ويقتربون بمهارة من النمــو المهني، بقدر ما تدور حول تعلم الكبــار وتعلم الطلاب. ويتعلم الكبار أو الراشدون الزمالة حين يقدرون علــى ممارستها - وهم حين يعملون هذا، يفهمــون أن الطلاب يمكن أن يكونوا زملاء أيضًا. وأهمــية بناء العلاقات التــبادلية وليس علاقــات الاتكال والاعتمــاد على الآخر هي في قلب تصور المؤلفــة للقدرة على القــيادة. ويعلمنا هذا إكــساب الفــروق بين الاتكالية والتــبادليــة، ليس ذلك فحسب، بل يعلمنا أيضًا كيف ننتقل من الأولى إلى الثانية.

ومن المعتقدات الأساسية للقــدرة على القيادة، أن تنمية وتطوير قيادة المدرس ينبغي أن تتضمن الطلاب كما تتضمن المربين الزملاء. وربط المشاركة بالمهارة وتعلم الراشد والكبــير بتعلم الطالب يتيح لنا أن نفكر بــفاعلية عن القيــادة، وأن تحتضن رؤية ثقافة المدرسة التي تساند المدرسين بدلاً من أن تحبطهم وتعوقهم.

(*) يعتمد هذا الباب اعتمادا أساسيا على كتاب لندا لامبرت: القدرة العقلية لتحسين المدرسة تحسينًا باقيًا.

وقيادة المدرس لا تحل محل قيادة ناظر المدرسة، وإنما تعززها/ وتبين المؤلفة خلال هذا الباب الوسائل المختلفة التي يستخدمها نظار المدارس لضبط المشاركة أو إفساح المجال لها، وكيف يتحركون على متصل مستمر من التعلم المحسن، والقدرة الأعظم.

وفي الفصل الذي كتبته عن المدرسين كقادة، تستخدم المؤلفة أمثلة من الحياة الواقعية ومن المناطق التعليمية لتظهر كيف ينمو المدرسون ويتطورون في قيامهم بأدوار قيادية مقدمة لنا نظرة عن كثب يوثق بها على الأشكال المختلفة التي تتخذها القيادة، والمسارات المتباينة التي يمكن اتباعها لتحقيق هذه القيادة. ومما يساعدنا على فهم العمليات والممارسات الضرورية لبناء هذه النظرة للقيادة ما يتضمنه الكتاب من أنشطة وعلامات هادية أو مرجعية وقواعد تقدير متدرجة والمؤلفة حين توجهنا خلال الموضوع تبرهن على أنها دليل وموجه ذو خبرة حساس وواضح.

ويتضمن التدريس والتعلم ويتطلب أن ننغمس جميعنا في القيادة. وفي هذا الباب تساعدنا المؤلفة على أن نتعلم عن أدوارنا كقادة للمناطق التعليمية، وكمدرسين، ونظار والآباء وطلاب. وعدد قليل من المؤلفين هو الذي حاول أن يتصور ممارسات القادة الراغبين في جعل كفاحهم ونضالهم معلنًا. ولقد قامت المؤلفة بهذا على نحو دقيق داعية القارئ إلى أن يدرك القيادة باعتبارها عملية إطلاق الطاقة والذكاء، والمشاركة لمجتمع المدرسة كله. والنظر إلى القيادة باعتبارها في أساسها خدمة لتنمية وتطوير منظمة صحية، ونحن نتعلم أن التعلم والقيادة يترابطان على نحو معقد - وأننا جميعًا نستطيع أن نصبح قادة وكذلك مدرسين (Ann Lieberman).

إن مفهوم القدرة على القيادة قد استحوذ على خيال المربين حول العالم. ولقد استجاب مهنيون من بلاد بعيدة مثل تاسمانيا، زيمبابوي، ألمانيا، وإنجلترا للفكرة الأساسية التي يدور حولها الباب بناء القدرة على القيادة في المدارس Building Leadership Capacity in School، وهي أن التنمية المستدامة في المدارس

تتحسن حين يندمج نظار المدارس والمدرسون والآباء والطلاب في مشاركة ذات قاعدة واسعة، وماهرة في عمل القيادة.

وفي محاولة تحقيق مساءلة ذات مخاطر عالية، كثيرًا ما ركزت التنمية المهنية على تعلم الطالب على حساب المدرسين. ومن الهرطقة أو من البدع أن نقول هذا. ذلك أن التنمية المهنية التي ستركز على الطالب ضرورية بالتأكيد، ولكننا نحتاج أن نلتفت إلى اهتمامات الراشدين (الكبار) أيضًا. ويقال لنا ونحن على متن طائرة أنه في حالة الطوارئ: ينبغي أن نرتدي كمامة الأكسجين أولاً قبل أن نساعد الأطفال في ارتداء كماماتهم، لأن الراشدين لا يستطيعون مساعدة الأطفال إلا إذا كانوا يتنفسون على نحو سليم هم أنفسهم. ونفس هذا المبدأ ينطبق على المدارس، نحن في حاجة إلى خلق بيئة تتسم بحرية التصرف والاختيار والتمييز والاستقلال الذاتي والتبادلية والمهنية قبل أن نستطيع أن ندرس هذه الخصائص تدريسًا فعالاً للطلاب. ونحتاج إلى أن نتحالف مع الراشدين - الآباء وأعضاء المجتمع المحلي بالمثل - لكي نخلق حياة تعلم لجميع الأطفال.

ومنذ نشر كتاب Building Leadership in School، أتيحت لي الفرصة للعمل مع آلاف من النظار والمدرسين والمهنيين العاملين في المنطقة التعليمية. ولقد تأثرت تأثرًا عميقًا بشجاعة والتزام المربين المطرد لتحسين المدرسة التي أبدوها حين تحدثت معهم. ولقد شجعتني ملاحظاتهم وتعليقاتهم وزادت اهتمامي بكتابة وتأليف مادة هذا الباب عن القدرة على القيادة. ولقد استمعت لنفس الأنواع من الأسئلة التي برزت على نحو متكرر في قطر بعد قطر، ولقد انتابتني الحيرة بسبب اتساق الاهتمامات. كيف يمكن للأنظمة التعليمية المتباينة أن تثير نفس المسائل بالضبط؟ ومع ذلك فقد سمعت الأسئلة والتعبيرات الآتية المرة بعد المرة.

* كيف سيغير مفهوم القدرة على القيادة دوري كناظر للمدرسة؟ يريد مني المدرسون الذين أعمل معهم أن أتخذ القرارات. هل عليَّ الآن أن أتنازل عن سلطتي ومسئولياتي؟

* ما الذي أعمله إزاء المدرس الذي يقاوم التغيير والذي يصعب تغييره؟

* بعض المدرسين لا يريدون أن يكونوا قادة.

* كيف سنجد الوقت لبناء قدرة قيادية وخاصة في وقت يبدو أن كل ما يهم الآباء حصول أبنائهم على درجات عالية على الاختبارات المقننة؟

* كيف نصبح مهرة بدرجة تكفي لبناء قدرة قيادية مناسبة؟ لقد ركزت تنميتنا المهنية على مهارات حجرة الدراسة، وليس على مهارات تعامل الكبار مع الكبار.

* كيف ننمي ونبني التزامًا مستدامًا بين المهنيين؟

* كيف نبدل نظار المدارس دون أن نبدأ من جديد؟

* الآباء قادة؟ يصعب عليّ الآن أن أرضيهم، ولا أريد أن تزداد سلطتهم وقوتهم.

* أنا أفهم مفهوم القدرة القيادية، ولكن السؤال هو كيف أحققه؟

إن هذه الأسئلة والتعليقات تشكل أساس هذا الباب. يهتم معظم المربين بوصيتهم أو تراثهم، إنهم لا يريدون أن يراجعوا مدرسة تركوها منذ ثلاث سنوات ويتبينوا أن التحسينات التي ساعدوا على تحقيقها قد أهملت وانقلبت الأمور رأسًا على عقب ولحسن الحظ أنه في الإمكان تنمية قدرة قيادية في المدارس والمناطق والإدارات التعليمية بحيث تبقي التحسينات، ويستمر الراشدون في التعلم والطلاب في تحسين أدائهم، والقدرة القيادية تقدم لنا وعدًا بتحسين مستدام بالمدرسة وذلك من خلال:

* تنمية قادة رسميين كقيادات تعليمية تضافرية مركزة التفكير.

* تحويل جميع الراشدين في المجتمع المدرسي - المدرسين، والعاملين، والآباء، وأعضاء المجتمع المحلي - إلى قادة مهرة مشاركين متأملين متدبرين.

* تحقيق تحسن في أداء الطالب ونمو مطرد ومستقر ومستمر.
* بناء مدارس ومناطق تعليمية لمنظمات تعلم مستدامة.

إن دليلنا ومرشدنا في هذا الباب هو Jennifer fielding وهي مدرسة انتقلت إلى مدرسة بلفادير المتوسطة (Belvedere Middle School) منذ أربع سنوات مضت. ولقد ترك ناظر المدرسة مدرسته في الصيف الذي وصلت فيه هذه المدرسة حاثًا المدرسة على أن تعود إلى الحالة التي كانت عليها قبيل إحالته إلى المعاش. وسوف نتابع في الفصل الأول هذه المدرسة وهي تقوم بعملها لمدة أربع سنوات في هذه المدرسة، وهي تفكر وتتأمل التقدم لتولي النظارة، وسوف يبرهن مثال هذه المدرسة على أنه نافع ونحن نفحص تغير أدوار المدرسين والنظار والطلاب والآباء والعاملين بالمنطقة التعليمية. وفي كل فصل من فصول هذا الباب ترد فيه تعليمات وإرشادات وأدوات وأسئلة وأنشطة وقاعدة تقدير متدرجة، ومتغير متصل ومستمر a continuum، ومسوح، وسياسات. وسوف يمكن هذا الباب المربين من تنفيذ مفهوم القدرة القيادية تنفيذًا كاملاً في المدارس والمناطق والإدارات التعليمية.



الفصل الأول

تعميق المفهوم

في عام ١٩٩٨، انجذبت المدرسة Jennifer Fielding إلى مدرسة Bilvedere Middle School بسبب ما بها من نشاط وحيوية وتجديدات وكانت تعمل في منطقة أخرى بالمدينة. وفي ذلك الخريف طلبت الانتقـال إلى المدرسة وتلقت موافقة على النقل من المنطقة التعليمية. وبمجرد مـا وصلت على أية حال، شعرت بخيبة الأمل لقد ترك الناظر المدرسة، وأخفقت الإصلاحات المبدئية ولم تتحقق في دنيا الواقع، وانتصر المعارضون للإصلاح. وبدا كمـا لو أن المدرسة سوف تنقلب وتعود سيرتها الأولى إلى طرقهـا القديمة. ولقد اسـتجاب الناظر الجـديد وعدد قليل من المدرسين القادة الأقوياء بحكمـة. وبعد تفكير دقيق وتقييم رأى الناظر الجـديد أن ما يواجهه من تحدي هو أن يعيـد التأكيد على الإصلاحـات التي بدأت وأن يبني عليها. وأن يختـرق العوائق التي تمنع وتكف التـقدم إلى مدى أبعـد، والتي تعرقل التـفكير، وتؤكد لهيئـة العاملين أنه سيبقى حتى يتم تنفيـذ الخطط على نحو جيد. وبدلاً من استعادة السلطة التـي شارك فيها الآخرون، سوف يعـمل كأحد الرفاق أو الأتراب ويحرك المدرسة إلى المستوى التالي من التطوير.

وفي أوائل ربيع 1999 عادت المدرسة لتقف على قـدم قوية مرة أخرى، بعد أن فقدت الاتجاه نحو التفكك وروح الضعف والوهن، ولقد امتلكت المدرسة كثيراً من ملامح القـدرة القيـادية العاليـة: ذات أساس عريض، مـشاركـة ماهرة، رؤية مشتركة معـايير راسخة للبحث والتضافر، ممارسة شـاملة متدبرة، وتحصيل طلابي يتحسن. ولقـد أصبحت جينفر مسـتغرقة وجذلة كطالبة للقيـادة، تعمل على نحو وثيق وقريـب مع الناظر ومع القيـادات من المدرسين والآباء، وما إن جـاء خريف ٢٠٠٠ إلا وقد التحقت ببرنامج إعداد القادة في جامعتها المحلية.

وفي صيف ٢٠٠١، قرر الناظر أن يقبل وظيفة مساعد مراقب التعليم في منطقة تعليمية قروية. ولقد اتصل مراقب التعليم في هذه المنطقة التعليمية بجينفر وطلب منها أن تزوره، وأراد أن يرى ما إذا كانت مهتمة وراغبة في التقدم بطلب لتولي نظارة المدرسة، ولقد رأت هذه المدرسة أن في هذا تشريف وتقدير لها. وقد أصغت لمراقب التعليم وهو يطرح عليها ثلاثة أسئلة:

* ما الذي تعلمتيه عن القيادة؟
* ما الذي تعلمتيه عن القدرة على القيادة؟
* هل تستطيعين أن تساعدي في الحفاظ على القدرة القيادية العالية لمدرسة بلفادير؟

ما القيادة؟

ما الذي تعلمته هذه المدرسة عن القيادة؟

قالت للمراقب: القيادة تتناول أن نتعلم معًا نحو تحقيق هدف.

أن التعلم والقيادة تتشابكان تشابكًا عميقًا، ونحن نريد أن نرى كلا منهما باعتباره جديراً بالانتباه والالتفات والعناية والاندماج إذا أردنا أن نتعلم معًا. وفي الحق أن القيادة يمكن أن تفهم على أنها تبادلية وتداولية، وأنها تعلم غرضي هادف في مجتمع. والتبادلية تساعدنا على أن نكون علاقات تقدير متبادل، وبالتالي تمكننا من أن نصبح متعلمين بالاشتراك. وكمتعلمين مشاركين نحن أيضًا معلمون مشاركون، ويشغل ويشرك كل منا الآخر عن طريق مداخلنا في التدريس والتعلم. والراشدون كالأطفال يتعلمون عن طريق عملية البحث والاستقصاء، والمشاركة، وبناء المعنى والمعرفة والتأمل والتدبر والتفكير (انظر الشكلين) (١-١، ٢-١).

ويوضح الشكل (١-١) طرق تطبيق مبادئ بنائية للتدريس في عالم القيادة. ونحن كقادة ينبغي أن نتذكر أن نظرات المتعلمين، وتحدي معتقداتهم، ودمجهم في التقييمات التي تدخل في اعتبارها تعقدات السياق الأعرض والأشمل (مثل القيداة التي تتعدى حجرة الدراسة) وبناء المعنى والمعرفة عن طريق التأمل والتدبر والحوار. ويوضح الشكل (٢-٢) التوازي بين تدريس عادات



العقل (Costa & Kallick, 2000) والقيـادة. وهذا التوازي يرجح أو يوحي بأن القيادة عمليـة تعلم تراكمية من خلالها تتحـقق أغراض المدرسة. وكنظار مدارس ومدرسين، ينبـغي أن نلتفت لا إلى تعلم طلابنا فحـسب بل وإلى تعلمنا أيضًا، وكذلك إلى تعلم الراشدين حولنا. وحين نعـمل هذا فنحن على الطريق لتحقيق مسئوليتنا الجمعية عن المدرسة وعن أن نصبح مجتمعًا من المتعلمين.

شكل (١-١)

مقارنة التدريس البنائي والقيادة

المدرسون البنائيون	القادة البنائيون
- يبحثون عن وجهات نظر الطلاب ويقيمها.	- يبحثون عن وجهات نظر المدرسين ويقيمها.
- يعدون دروسًا تتحدى افتراضات الطلاب ومسلماتهم.	- يكونون مفهوم القيادة ليتحدى أنظمة معتقدات المدرسين.
- يدركون ويراعون أنه ينبغي على الطلاب أن يضفوا معنى على المنهج التعليمي وملاءمته.	- يبنون المعنى عن طريق التأمل والحوار.
- يعدون الدروس ويبنونها حول أفكار كبيرة وليس حول شذارات صغيرة عن المعلومات.	- يبنون ويقيمون حياة المدرسة حول صورة كبيرة وليس حول واقعة مفردة أو جزء صغير من المعلومات.
- يقيمون تعلم الطالب في سياق بحوث حجرة الدراسة اليومية وليس في الأداء أو الوقائع المنفصلة.	- يقيمون تعلم المدرس في سياق تعقد تنظيم التعلم وليس على أساس نواتج الوقائع المنفصلة.

كيف نعرف أطر القـيادة؟ نعرفها بكيفـية مشاركة الناس فيهـا. وعلى سبيل المثال. إذا فكرنا في أعمال وأفعال القيادة، باعتبارها القيام بعمل ما يحتاج المجتمع إلى عمله «فـإنها قد تتضـمن مهام بسيطة مـثل دعوة مدرس جديد إلى اجـتماع، وطرح سؤال يتحـدى المعتقدات المسـتقرة الراسخـة، أو أخذ مذكرات في جـماعة بحث من بحوث الفعل action.



شكل (٢-١)

موازاة بين عادات تدريس العقل والقيادة

النشاط	التدريس	القيادة
النمذجة	- نمذجة ما نريد أن يعمله الطلاب إذا أردت أن يكون الطلاب مفكرين متأملين علينا أن نظهر ونبين كيف يبدو التفكير ويظهر التأمل.	- نمذجة أنماط سلوك القيادة إذا أردنا أن يكون الآخرون قادة، نحتاج أن نظهر ونبرهن كيف تبدو القيادة وتظهر.
التدريب	- مساعدة الطلاب على أن يفكروا عن طريق ما يحاولون عمله. يطرح المدرس أسئلة بدلاً من أن يخبر الطلاب بما يعملونه.	- مساعدة الآخرين على أن يفكروا عن طريق ما يحاولون عمله. المدرسون يشرحون أسئلة الواحد مع الآخر، بدلاً من إخبار الآخرين بما عليهم عمله.
المساندة المتضائلة	- يوفر جسور وروابط المحتوى الضرورية للمهمة ويزود الطلاب بفرصة ليبحثوا ويستقصوا ويؤدوا المهمة.	- توفر جسور المحتوى الضرورية للمهمة وتطرح الأسئلة الضرورية، وتقدم للآخرين، وخاصة المدرسين الجدد الفرص لاستكشاف المهمة وأدائها.
التمفصل	- شرح ما يفكر فيه المدرس بحيث يكون التفكير مرئياً أمام الطالب.	- شرح ما يفكر المدرس فيه بحيث يكون التفكير مرئياً للزملاء والآباء.
التأمل والتدبر	- أن يكون متأملاً ومتدبراً ومفكراً عن العمل. مثيراً أسئلة تقويم. ما الذي تم بشكل جيد اليوم؟ ولماذا؟ وإذا عملت هذا مرة أخرى كيف أقوم به على نحو مختلف؟	- أن يكون متأملاً ومفكراً عن العمل. مثيراً أسئلة تقويم. ما الذي تم بطريقة حسنة اليوم؟ ولماذا؟ وإذا عملت هذا مرة أخرى، كيف أقوم به على نحو مختلف؟
الاستكشاف	- نمذجة المخاطرة بحيث يفهم الطلاب أن عدم اليقين متضمن في التعلم الجديد كله.	- تنمذج المخاطرة بحيث يفهم الآخرون أن عدم اليقين متضمن في التعلم الجديد كله.



ولفظ مجتمع Community في سياق التربية أصبح يعني أنه تجمع لأناس في موقف اجتماعي. ولكن المجتمعات الحقة تتطلب منا أكر من مجرد الاجتماع معًا، إنها تفترض وجود محور أو غرض مشترك، أو رعاية وتقدير متبادل، وإصرار على الاستقامة والكمال والصدقية. ولرفع مستوى عملنا في المدرسة إلى المستوى الذي يتطلبه مجتمع حقيقي صادق، ينبغي أن نوجه طاقاتنا وانتباهنا نحو شيء أعظم من أنفسنا.

وحين نتعلم معًا كمجتمع يحاول تحقيق غرض مشترك، فنحن نخلق بيئة حيث نشعر بالتوافق والتناغم والجدارة. وتتضمن هذه النظرة الاعتقاد بأن جميع البشر قادرون على القيادة التي تساند اعتقادنا بأن جميع الأطفال يستطيعون التعلم. وتتطلب رؤية القيادة أن نتذكر دائمًا المسلمات الآتية:

* لكل فرد الحق في أن يكون قائدًا ولديه المسئولية والقدرة.
* بيئة تعلم الراشد في المدرسة وفي المنظمة التعليمية هي أكثر العوامل الحيوية والحاسمة في استثارة أفعال القيادة.
* في بيئة تعلم الراشد أو الكبير تكون قمة الأولويات إتاحة الفرص للمشاركة الماهرة.
* إن طريقة تعريفنا للقيادة تؤطر كيف سيشارك الناس فيها.
* يتوق المدربون لأن يكونوا أناسًا غرضيين هادفين مهنيين والقيادة جانب أساسي من جوانب الحياة المهنية.
* المربون غرضيون، والقيادة تحقق الغرض.

وهذه المسلمات تحدد فهمنا لعمل القيادة، والتي هي جزء لا يتجزأ من تعريف القدرة على القيادة.

ما الذي نتعلمه عن القدرة على القيادة؟

يقصد بالقدرة على القيادة مشاركة ماهرة ذات أساس عريض في عمل القيادة. وأعني بالأساس العريض أنه إذا كانت الغالبية العظمى من المدرسين، وأعداد كبيرة من الآباء والطلاب مندمجين في عمل القيادة، فإن المدرسة على الأغلب تحظى بقدرة قيادية عالية، تحقق أداء طلابنا عاليًا



ولكن سعة المشاركـة وحدها لا تؤدي إلى قدرة قيادية عاليـة، إذ إنها تحتاج إلى اندماج ماهر أيضًـا. وبدون هذا يكون عملنا معًا غـير متمحـور ولا مركز ولا متج ويتسم بالفوضى والخلط. والـتضافر دون مهارة غيـر مرض وسوف يؤدي لا محـالة إلى تركه لتحل محله طرق لـلعمل أكثر كـفاءة. والتضافـر الذي لا يعمل عمله يمكن أن يكون عـقبة وعائقًـا حقيقـيا؛ لأنه يجعل المشاركين أكـثر ترددًا في تكريس وقتهم والتزامهم للعمل مع الآخـرين في المستقبل، وسوف نناقش المهارات اللازمة للتضافر الناجح بتفصيل أكبر في الفصل الثالث.

ويمكن أن تشيـر القدرة على القـيادة إلى قدرة المنظمـة على أن تقود نفسـها لاستمـرار الجهد حين يترك أفراد أسـاسيون العمل لأفراد مـعينين مندمجين ولدور الجـمـاعـات كـالنظار، والمدرسين والآباء وأعـضـاء المجـتـمع المحلي والطلاب. ولأغراض هذا البـاب على أية حال، ركزت مناقشـتي أساسًا على القدرة القـيادية كمفهوم تنظيمي.

إن الجمع بين اتساع المشاركة وعمق المهارة يؤدي إلى أربعة سيناريوهات ممكنة للقدرة القـيادية التنظيميـة. كما يظهر في الشكل (٣-١). فكل ربعـية في الشكل تضم مجموعة من الملامح المتوازنة التي تتصل بدور الناظر، والمعلومات، والبحث، وتماسك البرنامج، والتضـافر والمسئولية، والتأمل، وتحـصيل الطالب. وحين تقوم هيئة الـعامـلين بالمـدرسـة بعـمل ماهـر مـستخـدمين البحث، والحـوار، والتأمل لتحقيق أهداف أداء الطالب، يمكن أن نقول أن مدرسة قد حققت قدرة قيادية عالية (الربعية ٤).

ملامح القدرة على القيادة:

إن ملامح كل ربعـية في الشكل (٣-١) تتـصل بالجوانب الحـيوية لتـحسين المدرسة ويدلنا البحث العلمي والخبـرة على الخصائص الواردة في الربعية (٤) وهي متطلـبات القدرة على الـقيادة في المدارس والمنـظمات (Newmann & Wehlage, 1995)، وسأصف هذه المحكات بتفـصيل أكبر في الفصول التـالية، ولكني سأورد فيما يأتي مقدمة مختصرة لكل منها.

شكل (٣-١)

مصفوفة القدرة على القيادة

	درجة منخفضة من المشاركة	درجة عالية من المشاركة
درجة منخفضة من المهارة	- الناظر كمدير أو تقراطي. - طريق واحد لتدفق المعلومات، لا وجود لقيادة مشتركة. - الاعتماد المعاون أو المشارك، والعلاقات الأبوية/ الأمومية، أدوار تم تعريفها وتحديدها على نحو جامد. - معايير المسايرة واللوم، التماسك، البرنامج تقني وسطحي. - تجديد قليل في التدريس والتعلم. - تحصيل الطالب ضعيف، أو تحسن قصير الأمد في التحصيل على الاختبارات المقننة.	- ناظر المدرسة مدير لا يتدخل .Laissez faire، وينمي كثير من المدرسين برامج غير متصلة. - معلومات متشظية ينقصها التماسك برامج ينقصها الفرض المشترك. - معايير الفردانية، لا مسئولية جماعية. - أدوار ومسئوليات غير محددة. - تجديد متقطع متفاوت، بعض حجرات الدراسة ممتازة بينما حجرات أخرى ضعيفة. - تحصيل طلابي استاتيكي على وجه العموم (ما لم تكن البيانات مجزأة).
درجة عالية من المهارة	- الناظر والمدرسون المفتاحيون يعملون كفريق قيادي هادف. - استخدام محدود لبيانات المدرسة كلها، تتدفق المعلومات في حدود جماعات قيادية معنية. - هيئة العاملين مستقطبة مع وجود جيوب مقاومة قوية. - قادة معينون أكفاء، وآخرون يقومون بأدوار تقليدية. - تجديد قوي، ومهارات تأمل وتدريس ممتاز، وتماسك ضعيف في البرنامج. - تحصيل الطالب إستاتيكي أو يظهر تحسناً ضئيلاً.	- الناظر والمدرسون والآباء والطلاب قادة مهرة. - رؤية مشتركة تؤدي إلى تماسك البرنامج. - استخدام بيانات تستند إلى البحث لتنوير القرارات والممارسة. - اندماج واسع، وتضافر ومسئولية جماعية تنعكس في الأدوار والأفعال. - ممارسة متأملة تؤدي على نحو متسق إلى التجديد. - تحصيل الطلاب عال أو يتحسن على نحو مطرد مستمر.

النظار والمدرسون والآباء والطلاب كقادة مهرة:

اللاعبون الرئيسيون في التمدرس، نظار المدارس والمدرسون والآباء والطلاب. وحين يعملون معًا، يحققون تركيزًا في القيادة أي قوة قوية مؤثرة إذا تم قيادتها بناظر ماهر. سوف ينتظم المدرسون معًا ليشكلوا فريقًا من المهنيين يدعون الآباء والطلاب ليشاركوا في العمل القيادي.

وحين يعمل الأفراد معًا في فرق متأملة مفكرة، فإنهم يحققون أعظم النتائج من ائتلاف المواهب. وعلى سبيل المثال. فإن لقاءات هيئة التدريس فرص للمربين ليتعلموا التضافرية، كما أن فرق البحث تستثير الفضول وحب البحث عن الشاهد والدليل، وتختبر جماعات الدرس والاستذكار مسلمات أعضائها بتقديمهم إلى أفكار جديدة.

الرؤية المشتركة تؤدي إلى تماسك البرنامج:

رؤية الناظر التي تقف وحدها تحتاج أن تباع ويشتريها الآخرون. ويقابل هذا الرؤية المشتركة التي تعتمد على القيم الأساسية أو المحورية للمشاركين وآمالهم للمدرسة لضمان الالتزام بها حتى تتحقق. وتحقيق غرض مشترك أو رؤية خبرة منظمة للمشاركين، والرؤية المشتركة قوة موحدة للمشاركين ليعملوا تضافريًا.

والالتزام برؤية مشتركة يوفر تماسك البرنامج وممارسات التعلم. وبدون هذا التماسك، تتحول حجرات الدراسة التي تثير الإعجاب إلى حجرات دراسية ذات أداء ضعيف. وتتحول الممارسات التعليمية الرائدة لتشبه تحت نفس السقف حجرات الدراسة التي لم تعتمد جودتها منذ فترة طويلة. ويعرف كل ناظر مدرسة أن الوالدين سوف يطلبان وضع أطفالهما في أفضل حجرات دراسية ومع أفضل المدرسين. ومن الذي يستطيع لومهم؟ فنحن نريد جميعًا الأفضل لأطفالنا، وحين تنتشر الجودة وتتسع عبر حجرات الدراسة بالمدرسة وعبر المنهج التعليمي والتقييم، والتعليم، نستطيع أن نوفر خبرات تعلم منصفة عادلة لجميع الأطفال.



استخدام معلومات ذات أساس بحثي لتنوير القرارات والممارسة:

ففي مدرســة تفي بالمحكات التي تحددت في الربيع(١) من مصفــوفة القدرة القيادية، تنتقل المعلومات في اتجاه واحــد من القمة إلى القاعدة. دون الاندماج في الحوار أو التفاوض حول طرق جـديدة للتفكير. والمدرسة التي تفي بمحكات الربيع الرابع، على أية حــال، توفر مــدخلاً مولــداً لاكتشــاف المعلومات والتــوصل إلى قرارات تستند إلى التضافر والبـحث. وتطرح الأسئلة، وتتشكل القرارات والأفعال حول النتائج التي تم جمعها. وتتوسط المعلومات الخارجية والبحث النظامي عملية الاستقصاء وطرح الأسئلة. ويفهم أعضــاء مجتمع المدرسة أنهم القادة الأول لعملية التحسين.

والمعلومات التي تجـمع عن طريق الأسئلة تنور القرارات والمـمارسة. وسوف يعبـر المدرسون المحبطون نـتيجـة سلوك الطلاب الذين يصعب السيـطرة عليهم أو الذين يضطهدون من هم أصغر منهم في الردهات، أو الذين يتصرفون تصرفات لا تدل على الاحــترام في حــجـرة الدراسة، على ســبيــل المثال ســوف يعبــرون عن مشاعرهم في لقاءات أعضاء هيئة التدريس. وإن كان المعتاد الانتقال من التعبير عن الأراء إلى العمل، فإن أعــضاء هيئة التــدريس قد يقررون تبني قواعــد تأديب أكثر صرامة. غير أن الأراء إذا أدت إلى طرح أسئلة وبحث قبيل الفعل، فإن مراعاة آراء متـعددة مثل آراء الوالــدين، والطلاب قد تؤدي إلى بذل جهــود لبناء مجـتمع في حجرة الدراســة وإلى تولي منتور رعاية هؤلاء الطلاب، أو توســيع وتمديد اندماج الطالب وانغماسه في المدرسة إلى جانب فحص قواعد النظام والتأديب.

الاندماج الواسع والتضــافر والمسئولية الجمــاعية تنعكس في الأدوار والأفعال:

مع عمل الأفراد معًا، تبدأ هوياتهم الشخصــية في التغيير، يتوقع النظار من الزملاء أن يشاركوا مشاركة أكبر، ويجد المدرسون طرقًا أكثر فاعلية للقيام بعملهم، ويتحول الآباء والطلاب من رؤية أنفسهم كمفـحوصين إلى رؤية أنفسهم كشركاء. ويؤدي التضافر واتساع الأدوار إلى إحساس بالمسئولية الجماعية عن جميع الطلاب في المدرسة، ويتـسع مجتمع المدرســة، وكذلك مهنة التربيــة ككل. وكلما ازدادت



قدرة الذين يعملون متضافرين في خبرة مهنتهم خارج المدرسة - عن طريق شبكات الاتصال، والمؤتمرات والندوات، والمنظمات المهنية. . .إلخ - يزداد اتساع مجال مسئوليتهم. وكما أخبرتني مدرسة رياض أطفال حديثا «حينما بدأت هذا العمل كمدرسة قائدة، رأيت نفسي كمدرسة رياض أطفال. والآن أرى نفسي كمربية» إن ما عنته هو أنها الآن جاهزة كمربية لأن تتولى المسئولية عن التحسينات عبر المدرسة كلها - وفي حالتها على وجه التحديد مسئوليتها عن المدرسين الجدد والمشاركة في التدريب بالجامعة.

الممارسة التأملية التي تؤدي إلى الاتساق في التحديد:

يمكن أن تكون الممارسة التأملية - أي التفكير في ممارستك وتمكين الآخرين من التفكير في ممارستهم - مصدراً لمعلومات حيوية وحاسمة ولبيانات هامة وجوهرية. ويقصد بالممارسة هنا، كيف تعمل ما تعمله وتؤديه - الطرق والأساليب والاستراتيجيات والإجراءات وما شابه ذلك. الآباء يمارسون الأبوة، والطلاب يمارسون التعلم والإسهام في تعلم الآخرين، والمدرسون يمارسون التدريس والتعلم والقيادة. والتأمل والتدبر يمكننا من إعادة الاعتبار في كيف نعمل الأشياء والتي يمكن أن تؤدي إلى مداخل جديدة في العمل ومداخل أفضل.

وتتضمن استراتيجيات التأمل، الكتابة عن الممارسة في صيغة يوميات أو غير ذلك، وتدريب أو تعليم الأتراب واستخلاص المعلومات (من الاجتماعات والدروس. . . . إلخ). ودراسة المقالات والكتب مع الأتراب، وتأمل نتائج مقابلات الطلاب، والتأمل هو طريقنا لإضفاء معنى على العالم الذي يحيط بنا عن طريق الميتامعرفة.

تحسن تحصيل الطالب تحسناً عالياً أو مطرداً:

تحصيل الطالب «في سياق القدرة القيادية أكثر اتساعًا عن مجرد التقديرات في الاختبارات. فمقاييس تحصيل الطالب تضم مقاييس متعددة للنمو والأداء، والتي تضم إلى جانب التقديرات على الاختبارات البورتفوليو، والمعارض، ومعرفة الذات، والنضج الاجتماعي، وهذا الفهم العريض أو الشامل لتحصيل الطالب يضم النمو الشخصي والمدني كذلك المتضمن في عمل المرونة والقدرة على

التوافق resiliency، وتضم عوامل نمو المرونة: الوصل الاجتماعي، وفرص المشاركة مع الآخرين والإسهام في نموهم، ومهارات حل المشكلة ووضع الأهداف. وإحساس بأن الفرد يتحكم في مستقبله. ومن الاهتمامات التحصيل الأبعد تلك التي تتصل بسد فجوة التحصيل - والتي تشتق عادة من المقاييس الإحصائية مثل تقديرات اختبار - طلاب من الجنسين أو الأقليات المختلفة أو المستويات الاجتماعية الاقتصادية المختلفة. ويقع عند قلب هذه المشكلة المهارات الفارقة والمعرفة الفارقة - التي يحوزها التلاميذ حين يلتحقون بالتعليم وحين يتركونه وهي معهم نتيجة لذلك، فإن الطالب المتوسط الفقير أو المريض يتخرج من المدرسة الثانوية، وقد نمى نفس المهارات في الرياضيات والقراءة والمفردات اللغوية مثل أي زميل آخر من طبقة أعلى أو من الأغلبية أو من منطقة جغرافية حضرية. وكل عامل مع عوامل تعلم الطالب - الأداء الأكاديمي، المرونة، النواتج العادلة لجميع الطلاب - يقع في قلب القدرة على القيادة، وفي الحق أن هذا هو المحتوى الإجباري للقيادة.

سيناريوهات القدرة القيادية:

إن الملامح السابقة للقدرة على القيادة نجدها مجتمعة في كل ربعية في الشكل (٣-١) لكي تشكل نمطًا من المدارس.

تحذير: إن الفئات والأنماط، والصناديق ما هي إلا تشبيهات واستعارات ومجازات لميلنا لأن توجد بطريقة معينة ولا ينبغي أن توجد مدرسة تلائم على نحو تام ربعية من الأربع غير أن المرء يستطيع أن يتوقع أن يعثر على مدرسة تميل إلى أداء وظيفتها على نحو أكبر بطريقة من هذه الطرق أو أخرى، تميزها مجموعة من الملامح بتجمع ما. وهذا الميل لأداء الوظيفة والعمل عند مستوى معين من القدرة القيادية عملية متغيرة دينامية.

مدرسة الربعية الأولى:

لقد أصبحت جينفر غير راضية عن مدرستها الأولى، حين أدركت أنها لن تستطيع ولن يقدر زملاؤها على لعب دور جوهري في تحقيق رسالة المدرسة. ولقد أعيقت جهودها المستنيرة بما يكفي لاتخاذ القرارات المناسبة بسبب ما يتعرض له تدفق المعلومات ونقلها في المدرسة الذي يتم من القمة إلى القاعدة، وبمدخل



أحادي. ولم يكن يتوقع من المدرسين أن يستجيبوا للمعلومات التي يتلقونها. إذ كان عليهم أن يسعوا لإذن بموافقة الناظر عن معظم الأفعال وقد تجيء الموافقة أو لا تجيء. ولقد أحب كثير من المدرسين الثقافة القائمة على الإذن، لأنها تتيح لهم عزو أي نواحي تقصير وإرجاعها إلى قرارات الآخرين.

وكانت أنماط سلوك التدريس متشابهة في المدرسة كلها، تعززها سنوات العادة وقصور في توقعات التحسين والتحسن. وهذا الإجراء في السلوك يمكن تفسيره على نحو سطحي على أنه يدل على تماسك المدرسة واتساقها (أي في خدمة الوضع الحالي)، ولكن جينفر أدركت أن نظامًا قوامه المسايرة لممارسة ضعيفة ليس فيه الكثير الذي يوصي به ويقدر.

ولقد أدى الطلاب الذين التحقوا بهذه المدرسة ولديهم استعداد للتعلم أداء حسنًا. ولكن المدرسين كانوا يقاومون تحمل مسئولية أولئك الطلاب الذين أعِدوا إعدادًا ضعيفًا في الصفوف السابقة، والذين لا يلقون مساندة أبوية، أو الذين تراخوا في أداء ما هو مطلوب منهم. وانشغال ناظر المدرسة بالعمل الإداري، وقد اختار ألا يتحدى ثقافة التوقعات المنخفضة. وحدث ما هو متوقع، فأداء الطلاب كان منخفضًا. وفي إحدى الفترات الزمنية، تنفس ناظر جديد الصعداء وشعر بقدر من الحياة والحيوية في المدرسة، وشهد مجتمع المدرسة ارتفاعًا في درجات وتقديرات الطلاب، ولكن هذه اللحظة سرعان ما جاءت وذهبت.

إن التحدي الرئيسي لهذه المدرسة الربعية (١)، أن تشكل العلاقات بها بحيث تتحرك من ثقافة هرمية إلى ثقافة تبادلية تقوم على الاشتراك. وحتي يتحقق هذا التحول سوف تسود المدرسة الاتكالية والاعتمادية واللوم.

مدرسة الربعية الثانية:

وبعيدًا عن المدرسة السابقة قليلاً توجد مدرسة شاملة حيث يندمج كثير من الطلاب في الأنشطة الرياضية، والمسرحية ويذهب ناظر المدرسة ومساعده إلى جميع الألعاب وهما محترمان في المجتمع المحلي. وتدار الأقسام من قبل روسائها الذين قاموا بدورهم هذا سنوات طوال. ولقد دمج المدرسون طلابهم في تلمذة



صناعية في المجتمع المحلي، وحظيت المدرسة ببرنامج منتج في العلوم والزراعة، واستطاعت أن تنشئ مختبراً للكمبيوتر.

ومع ذلك فكثير من الطلاب في هذه المدرسة ليسوا مندمجين، في أي أنشطة، وفي الحقيقة يندر أن يفكر فيهم أحد على الإطلاق، واجتماعات أعضاء هيئة التدريس قصيرة تتم عند الحاجة، وتتناول بلاغات وما يتعلق بالعمل. وعلى الرغم من اتساع ووضوح ما يقدم في الفصول إلا أنه لا يتم التنسيق بينه، والبعض قد يكون متشظيًا - ورؤساء الأقسام يطلبون كتبًا جديدة كل خمس سنوات أو قريبًا من هذا ويميل المدرسون الجدد الذين حصلوا على درجات جامعية من المنطقة. ألا يبقوا طويلاً ما لم يكونوا قد نشأوا في المجتمع المحلي. ويحصل معظم الطلاب الذين لا يتسربون على أعمال في المجتمع المحلي عن طريق التلمذة الصناعية، ويلتحقون ببرنامج تدريب فني وتقني أو يلتحقون بكلية مجتمع تبتعد ١٨ ميلاً عن المدرسة وحوالي ١٢٪ من الطلاب يلتحقون بجامعة يدرسون بها أربع سنوات.

والتحدي الأساسي لمدرسة الربعية الثانية أن تخلق إحساسًا بالغرض - رؤية موحدة تستند إلى محور أو قيم أساسية. وهذه الرؤية يمكن أن تساعد في ضمان أن جميع أعضاء الهيئة التدريسية يواجهون شاهدًا بأن الطلاب يسقطون بين الشقوق وتطور برامج جيدة لتساعدهم.

مدرسة الربعية الثالثة:

وفي هذه المدرسة يوجد فريق قيادي يعمل مع الناظر لتصميم إصلاحات واتخاذا قرارات تستند إلى بيانات المدرسة. ولقد استخدم كثير من أعضاء الفريق شبكة إصلاح a reform network لتنمية مهاراتهم في التأمل والتضافر. ولقد وضعت عدة تجديدات - تقديم النصح، اندماج أبوي أكبر، منهج محوري مع بعض تدريس الفريق - كانت مسجلة على سبورة الرسم. وكان تحصيل الطالب يتحسن قليلاً.

ولكن مع مضي الوقت، زاد بروز ووضوح الاستقطاب وبدأ أولئك الذين قاوموا التغيير في العمل معًا، وشعروا أنهم معزولون، بل ويجتنبون من قبل أولئك الذين يشغلون دائرة القيادة، وحين ترك الناظر المدرسة في صيف ١٩٩١، استغل

هؤلاء الأفراد الفرصة ليعلنوا آراءهم بصراحة أكبر. وما إن جاء الخريف، إلا وسقطت كل المبادرات المتوقعة ولم تتحقق.

ولقد فهم قادة المدرسة في النهاية الخطأ الذي حدث، وشاركوا جينفر في استبصاراتها واستبصارات الناظر الجديد. ولقد اختار المدرسون الذين يتولون مواقع قيادية أن يتجاهلوا مقاومة زملائهم الهادئة لعدة أسباب: البعض شعر بأنه يمكن تحقيق كتلة حرجة بدون ضم أولئك الذين يطرحون أسئلة جادة، وشعر الآخرون أن المقاومين سوف يرون الضوء فيما بعد، وما يزال آخرون غير مرتاحين عن أن إمكانية الصراع سوف تطفو على السطح إذا فتحوا الدائرة لكل فرد.

ولقد تعلمت جينفر أن التحدي الرئيسي لمدرسة الربعية الثالثة أن تدمج كل فرد في الأنشطة المتبادلة والمشتركة للقيادة التضافرية. وعلى الرغم من أن صراع الراشد يمكن أن يكون غير مريح إلا أن من الضروري أن نستمع إلى وجهات النظر المعارضة وأن نفهمها لكي يتم تنفيذ وتحقيق تحسين المدرسة ككل.

مدرسة الربعية الرابعة:

وبعد عامين من تثبيت جينفر في وظيفتها، تطورت مدرسة بلفدير إلى المدرسة الربعية الرابعة. وأشرك الناظر السلطة بمهارة مع المدرسين، والآباء وأعضاء المجتمع المحلي، والطلاب. ولقد خلقت لقاءات أعضاء هيئة التدريس الفعالة، والفريق القيادي ومدى عريض من الأعضاء، وجماعات الدرس والاستذكار ومجتمعات التعلم العمودية بيئة تضافرية حيث تستطيع العلاقات أن تزدهر ويمكن للمربين أن يشحذوا مهاراتهم. ولقد سأل أعضاء الهيئة التدريسية كل واحد الآخر أسئلة صعبة وزود الواحد منهم الآخر بتغذية راجعة ملتزمين بمعايير تضافرية وأصبح كل هذا إجراء راسخًا. وأصبحت بحوث الفعل روتينية. وتعرضت الأسئلة والاهتمامات لحوار عميق، وبحثت على نحو متقن. وأدى تدريب الأتراب والممارسات التأملية مثل كتابة أعضاء هيئة التدريس والبورتفوليو المنتظمة إلى مداخل جديدة لمعالجة المشكلات. واتخذ دور المدرس معنى جديداً مع توسع

المسئولية الجماعية للمدرسة وللمجتمع المحلي. وأصبح المدرسون الآن عوامل تغيير، ومدربين، وميسيرين، ومستشارين، ومتورين للطلاب وللمدرسين الجدد.

ووجد الطلاب بيئة تعلم مساندة ومدمجة أيضًا. ولقد استدعت العلاقات التي نمت وتطورت مع المدرسين والطلاب وأثارت القيادة، وقرر الطلاب في المجموعات المركزية أو المحورية أنهم شعروا بقيمتهم وتقديرهم كأعضاء مسهمين في المجتمع المحلي، وارتفع تحصيل الطالب في جميع المجالات، وكشفت البيانات التي جمعت عن أن ثغرات وفجوات التحصيل كانت تقل وتسد.

والتحدي الرئيسي في هذه المدرسة الآن هو الاستدامة. مع ترك الناظر الحالي للمدرسة ومجيء ناظر جديد سوف تواجه المدرسة تحديًا لتحافظ على قوتها الدافعة وزخمها وعلى جودتها. وسوف يحتاج المدرسون الجدد بالمثل أن يستمدوا طاقة جديدة وحكمة زملائهم وأن يصبحوا أعضاء كاملين في مجتمع القيادة.

وفي الصفحات الآتية سوف نفحص أثر القدرة القيادية على تعلم الطلاب وتعلم الراشدين وعلى المجتمعات المحلية المستمرة في النمو والقابلة للاستدامة قبل أن تندمج في مناقشة أكثر إتقانًا لمفهوم القابلية للاستدامة والتنمية Sustainability.

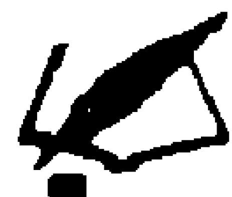
أسئلة وأنشطة:

ناقش في فريق أو مع أعضاء هيئة العاملين بالمدرسة جميعًا:

١- هل تؤمن بأن جميع المدرسين يستطيعون القيادة؟ وإذا كان الأمر كذلك، كيف يبدو هذا في مدرستنا؟

٢- قسم الورقة إلى ربعيات أربع. واكتب في فرق تتألف من أربعة أعضاء إلى ستة؛ أربعة طرق تتعلم بها على أفضل نحو، طريقة في كل ربعية. مرر الورقة عبر جميع أعضاء الفريق حتى يسجل كل عضو إسهامه. ناقش أية أنماط.

٣- حدد وميز الأنماط السلوكية التي قد تلاحظها في حجرة الدراسة الجيدة. ما الذي يعمله الطلاب والمدرسون فيها؟ لخص أفهامك عن التدريس الجيد



والتعلم الجيد وذا النوعية العالية. كيف تنقل هذه الممارسات إلى اجتماعات أعضاء هيئة التدريس والعاملين بالمدرسة؟

٤- افحص الشكل (٣-١) وارسم دائرة حول البنود التي تصف مدرستك. ناقش اختياراتك وحدد وميز المجالات التي يمكن تحقيق تدخل فيها.

٥- ناقش أية أفعال في مدرستك تتصل بأحد المجالات الأربعة الآتية: المشاركة، المعلومات / الاستقصاء وطرح الأسئلة التضافر وتماسك البرنامج. كيف تزيد جودة أداء مدرستك في هذا المجال؟

٦- ارجع إلى الملحق (أ) وحدد وميز التحديات الأساسية لمدرستك. اقرأ وناقش استراتيجيات التدخل الموصي بها. صف استراتيجيتك وناقش؟

الفصل الثاني

أنماط المشاركة الأساسية

لقد كان مرجع انتقال مدرسة بفادير من الربعية الثالثة إلى الربعية الرابعة إلى أنماط مشاركة أعمق وأكثر اتساعًا وامتدادًا، وإلى ممارسات التنمية والتطوير المهني. والذين استبعدوا من الحوار داخل المدرسة إما أنهم لم يشاركوا على نحو نشط في الحوارات المركزة أو شاركوا بأسلوب سلبي أو معارض، وأتيحت لهم فرص قليلة إما داخل المدرسة أو خارجها ليتعلموا كيف يشاركون بطرق منتجة وذات معنى. وعلى الرغم من أن المشاركة ذات المعنى تعتبر حجر الزاوية في المجتمعات المدرسية، إلا أنها كثيرًا ما لا تؤكد بالدرجة الكافية.

ولا تزال المشاركة ذات المعنى حجر الزاوية في المجتمعات المهنية ومجتمعات المدرسة، وهو حجر كثيراً ما نتركه دون أن نقلبه. والمبدأ الأول للمشاركة أن نسأل: أصوات مَنْ هي التي تُسمع، أو تمثل تمثيلاً سخيا؟ هل هم الآباء، والمدرسون وأعضاء المجتمع والإداريون وغيرهم من العاملين مندمجين بطرق هامة؟ إن المشاركة ذات القاعدة العريضة تدعو جميع المعنيين لأن يشاركوا في الحوار والنقاش.

ومحاولاتنا لإعادة البناء والتشكيل أثناء العقد الماضي تركتنا وقد خابت آمالنا إلى ما بسبب هذه الفكرة، وهذا لسوء الحظ. لقد استهدف إعادة البناء خلق مسارات وطرق للناس لكي يكونوا معًا بحيث يستطيع أن يعرف كل فرد الآخر وأن يكوِّنوا علاقات، وأن يجروا حواراً ونقاشًا حقيقيا، وأن يكتشفوا أفكاراً معًا وأن يتفاعلوا بصفة عامة تفاعلاً منتجًا وبطرق مفيدة.

ولقد انطلقت أنماط المشاركة من القصد الأصلي لإعادة البناء، وأوضحت بدرجة أكبر المحكات الآتية، وحين نلاحظ الأنماط نحتاج أن نسأل ما إذا كانت:

* توفر لكل فرد فرصًا متعددة للاندماج.
* مبنية ومقامة على أساس رؤية مشتركة.
* تتضمن وتتيح فرصًا صممت للتعلم.
* تضم معايير تركز على التحدث والحوار بحيث تتأمل الفِرَق على نحو مستمر أنماطها السلوكية.
* تتضمن فرصًا مركزة على رسالة المدرسة.
* تسير بمهارة.

وكما ترجع وتقترح هذه المحكات، من المهم أن ننمي طرقًا متعددة لكي يشارك بها الناس، ولكي يسهم كل شخص بأكثر من طريقة. وعلى سبيل المثال، يشارك جميع أعضاء الهيئة التدريسية في الاجتماعات العامة للهيئة - بعضهم في فريق القيادة وآخرون في جماعات الدرس والاستذكار، وآخرون في فرق بحوث الفعل، وفي مجتمعات التعلم. ويحتاج جميع الأعضاء أن يشاركوا في عملية الاستقصاء والبحث استنادًا إلى البيانات التي تتعلق بأداء الطالب والراشد. وهم حين يفعلون ذلك. يتعلمون ويستمدون معنى من مصادر منوعة ولكنها متصلة، ويقدمون استبصارات جديدة خاصة بهم (ومن المهم أن نلاحظ هنا أن الرؤية المشتركة للمدرسة. هي التي تحافظ على تطابق واتساق هذه الاستبصارات) ومن الناحية المثالية، سوف تقرر المدرسة باتباع نمط تنظيمي ثري يجلب كل فرد إلى أكثر من خبرة مشتركة، وعلى سبيل المثال، فإن لقاءات أعضاء هيئة التدريس والعاملين واجتماعاتهم، ومجتمعات التعلم الرأسية أو جماعات الدرس والاستذكار عبر المدرسة يمكن أن تعمل في تناغم وانسجام الجماعة مع الأخرى. ويمكن للأنماط المتشابكة أن تعظم تأثير المشاركة.

التجهيز والاستعداد للمشاركة:

يشير الاستعداد إلى ذلك الذي يتطلب التحقيق والترسيخ في وقت مبكر من عملية المشاركة، ولا يعني هذا أننا نقترح مدخلاً خطيًا، على أية حال، وإنما أن فوائد المشاركة - العلاقات التي تتحسن، والمسلمات والمعتقدات التي تعدل،

والأهداف والأغراض المشتركة تزيد من النضج ومن التعقد المعرفي - تنبثق وتبزغ بطريقة حلزونية: كلما ازدادت المشاركة ازداد النمو والتطور، وكلما ازداد النمو والتطور ارتفعت جودة ونوعية المشاركة.

وأقوى أشكال المشاركة هي تلك التي تعتمد على الاستقصاء، ولقد لاحظت في بحثي كثيراً من الأمثلة للمشاركة التي تعتمد على الاستقصاء وطرح الأسئلة بالمدارس. إحدى المدارس سعت إلى فهم لماذا انخفض أداء البنات من أمريكا اللاتينية بعد الصف الأول، وأخرى كونت مجموعات مركزية مع الآباء لكي تفهم مطامح أطفالهم وتوقعاتهم من المدرسة، وثالثة أجرت مقابلات شخصية مع الطلاب لتتوصل إلى أسباب عدم تكملة الواجبات المنزلية، وما الذي يمكن عمله عن هذا الموضوع، والاستقصاء يتطلب أن يظهر حب استطلاعنا الطبيعي، والذي يمكن أن يحدث فحسب حين يخصص وقت كاف ومجال للحوار وللأسئلة الحيوية. والثقة ضرورية وتنشأ حين يفهم الناس الواحد الآخر ويقررون أنه يمكن الاعتماد على الآخرين ليتصرفوا بطرق متسقة مع القيم الشخصية والمجتمعية.

وثمت مهام إعدادية قليلة قد تدفع البدء في عملية المشاركة وتسهم في نجاح مبكر أعظم لهذه العملية. وأحد هذه المهام وضع معايير للسلوك في مجتمع الكبار، والذي ينبغي أن تراعى، وأن تعرض على الجماعة لتتأملها على أساس منتظم. ويمكن أن تكون التغذية الراجعة مصححة، وتسمح بملاحظات الزمالة بحيث تعكس سلوك الجماعة وتعيد عرضه على المشاركين.

وقد توصلت إلى أن إحدى العمليات مفيدة على وجه الخصوص لترسيخ معايير وهي أن تشكل فرقًا صغيرة داخل جماعة أكبر وأن تسأل كل شخص أن يتأمل في عدد قليل من خصائص الفرق الناجحة التي تعمل معها في الماضي (وأنا أوصي بفرق صغيرة؛ لأنها كثيراً ما تبرهن على أنها متسقة على وجه الخصوص ومنتجة). وينظر كل فريق صغير في أفكار كل عضو ويختار ما بين ستة وثمانية معايير لها مغزى ومعنى على وجه الخصوص لكل هيئة العاملين بالمدرسة. وعادة ما تضم المعايير احترام الواحد للآخر، والاستماع باحترام لجميع الآراء والأصوات. ومنع الأحاديث الجانبية، واستخدام الحوار بالنسبة لكل جدول أعمال، وتوضيح عمليات اتخاذ القرار وتحديد مسئولية تنفيذ قرارات الجماعة.



ولقد وصفت Barbara Kohn ناظرة مدرسة في ميزوري خمسة معايير للمشاركة بالمدرسة صيغت على شكل أسئلة:

- هل لدى كثير من الناس الفرصة لعرض تفكيرهم وتلقي تغذية راجعة من الزملاء؟
- هل تلقي الموضوعات التي ترتبط على نحو مباشر بالعمل اليومي للمدرسين وبالرؤية المشتركة للمدرسة وقتًا كافيًا ومتسعًا للمناقشة؟
- هل توافرت فرص كثيرة لكي يُسمع كل رأي؟
- هل يتم تشجيع عدم الاتفاق المهذب المتحضر بدلاً من تخطيه؟
- هل يترك المدرسون الاجتماع بفهم أعمق للمسائل المطروحة؟

وإلى جانب وضع وترسيخ المعايير من الأمور الحيوية أن يعرف أعضاء الفريق الواحد الآخر بحيث يستطيعون تعميق فهمهم للآراء ووجهات النظر المنوعة. وحوارات وأحاديث الواحد مع الآخر والأنشطة التي تكشف معلومات الواحد للآخر (مثل تبادل سيرة ذاتية في صفحة)، والفرص التي تتيح المشاركة في النجاحات الماضية على أن يساعد هذا كله على تكوين روابط وسياق. والمدارس التي تعد على نحو نسقي إقامات في أماكن لمدة يوم أو يومين أو ثلاثة تستخدم لفهم قوة العلاقات وتتيح الوقت المركز الذي يصحب الإقامة المساعدة في بناء الفرق وتقوية العلاقات وزيادة الثقة.

أنماط المشاركة:

يحتمل أن يكون الموقف الأكثر شيوعًا للمشاركة هو الاجتماعات العامة لجميع أعضاء هيئة العاملين بالمدرسة. ونحن جميعًا نعرف أن اللقاءات أو الاجتماعات التي يعد لها إعدادًا ضعيفًا يمكن أن تكون مميتة، أما الاجتماعات التي يحسن تصميمها فيمكن أن تكون سلسلة من خبرات التعلم.

ويمكن أن يكون اجتماع أعضاء هيئة التدريس مصدرًا أساسيا للطاقة بالنسبة للمدرس حين يتم الوفاء بالمحكات الآتية:



- يتم وضع وترسيخ معايير المجتمع بوضوح.
- يدار اللقاء بميسر ماهر وبملاحظ للعملية.
- يركز جدول الأعمال على المسائل التي تؤثر تأثيرًا حقيقيا في ممارسات التدريس والتعلم.
- الاستراتيجيات المتبعة في توزيع عمل المدرسة على المشاركين في موضعها الصحيح والملائم.
- يتم إعداد وتطوير جدول الأعمال على يد فريق قيادة وتضم النواتج والعمليات والمسئوليات ويتيح التأمل والتدبر، والحوار وطرح الأسئلة والاستقصاء والفعل. ويتم توزيعه في وقت مبكر.
- يتم تصميم اللقاءات والاجتماعات بحيث يمكن فحص المسائل الهامة والشاهد المناسب فحصًا متقنًا.

ويصف (Conzemius and O'Neill, 2001) عدة أنماط من تجمعات أعضاء هيئة التدريس - مثل الاجتماعات المتسلسلة، والتي توجه لتحقيق نتائج وتستغرق ٣٠ دقيقة أي أنها تكون مركزة وواضحة العرض وهما يقترحان خمس طرق كفوءة، وتعتمد على الاستقصاء لتحقيق تفكير وتخطيط عميق، ويوصيان بأن يقوم أعضاء الفريق بما يأتي:

- يحددون ويُفَصِّلون الفجوة بين ما يراد، والموقف الحالي.
- يحددون ويميزون مجالات لها الأولية محددة وقابلة للقياس وتركز على أهداف التعلم.
- الربط بين أفضل الممارسات والممارسات الحالية.
- تحديد وتمييز طرق تطوير أعضاء هيئة التدريس والعاملين المفضلة.
- تحليل النتائج وإعادة التركيز والبأورة.

تكوين الفرق:

الفرق مثل الاجتماعات ضرورية للمشاركة المدرسية. وتجد كثير من المدارس، أن من الصعب العمل في فريق بنجاح؛ لأن العملية تتطلب من الراشدين



أن ينظموا ويرتبط الواحد بالآخر بطرق جديدة. وكثيراً ما أسمع الناس يقولون في سخط أن بعض الفرق تعمل عملاً جيداً جداً، بينما فرق أخرى لا تعمل. والفرق هامة بحيث لا تترك للصدفة، (وسأناقش المهارات والاستبصارات الضرورية للفرق لكي تؤدي وظيفتها على نحو سليم في الفصل الثالث).

ويطلق على فريق القيادة أحيانًا إدارة الموقع Site-management أو المكان أو فريق مساندة التعلم Learning support team وهو فريق تصميم هام وحيوي للقدرة على قيادة المبنى (والغرض من فريق التصميم أن يعد خطط الدرس لاجتماع أعضاء هيئة التدريس مع مراعاة التوصيات الخمس التي قدمها (Conzemius and O'Neill) وفريق القيادة نظر إليه تاريخيًا باعتباره فريق اتخاذ قرار نائبًا أو وكيلاً، أي أنه يتخذ قرارات لصالح هيئة العاملين والمجتمع. والشكل (١-٢) يلخص الوظائف المقترحة ومسئوليات فرق القيادة وعملياتها، حين يُفَعّل ويزيد فرص الآخرين المندمجين في العمل. وإذا قام الفريق باتخاذ قرارات مستقلاً عن أعضاء هيئة عاملين مندمجين في العمل، قد ترى خصائص الاستقطاب التي نجدها في مدرسة الربعية الثالثة.

أمثلة لأنماط المشاركة في المدارس والمناطق التعليمية:

الأمثلة الآتية مستقاة من مدارس مندمجة في بناء القدرة على القيادة. وبعض التصميمات فريدة، وبعضها معدل من نماذج راسخة ومتوافقة مع حاجات المدرسة وثقافاتها وحاجات المنطقة التعليمية وثقافتها.

ويركز أعضاء جماعات الدرس والاستذكار على قراءة المقالات والكتب ومناقشتها، ويستخدم المربون في Alberta, Canada; Kansas City, Kansas; Clayton Missouri; Columbus Ohio; and San Leandro, Missouri على نحو منتظم جماعات الاستذكار ليتحدوا تفكيرهم ويحققوا تكامله ويبلغوا مستويات جديدة من الفهم. وتشرح Barbara Kohn أن جماعات الاستذكار بدأت في مدرستها كطريقة للمربين لفحص مسلماتهم عن تعلم الطالب.



شكل (١-٢)

إرشادات فريق القيادة

أغراض فرق القيادة:

- وسع قاعدة القيادة في المدرسة.
- انتبه بتأمل وتفكير لتنمية وتطوير مجتمع التعلم المهني.
- نمذج القيادة للأعضاء الآخرين في مجتمع المدرسة.
- ركز على تعلم الطالب.

أدوار فرق القيادة:

- صمم فرص التعلم المهني في المدرسة (بما في ذلك اجتماعات هيئة العاملين، وجماعات الدرس، وبحوث الفعل).
- رسخ ممارسات الاستقصاء في المدرسة (بما في ذلك الحصول على الشاهد وجمع البيانات).
- نسق المبادرات واتساقها مع رؤية المدرسة وأهدافها.
- ادعُ الآخرين للقيادة.
- تواصل مع أعضاء مجتمع المدرسة وبينهم.
- التفت لتطوير مهارات الأعضاء القيادية.
- نمذج ممارسة القيادة ومهاراتها.

كيف ترسخ وتكون فرق قيادة فعالة:

- اخلق الاستعداد لفريق القيادة من بين أعضاء هيئة التدريس بالتحدث للأفراد والمجموعات، وبالاشتراك في القراءات وفي أدوار المناقشة وفي المسئوليات.
- وضح من الذي يمنح العضوية ويلائمها (مثلاً من أعضاء هيئة التدريس المصنفين من الآباء، من الطلاب؟).
- تخير الأعضاء بدقة استناداً إلى محكات أعضاء هيئة التدريس والعاملين.
- وجه الأعضاء وادعهم للاجتماع وفق أغراض، وأدوار، ومسئوليات، واكتب قوانين داخلية واضحة وشاركهم فيها بما في ذلك خطة تدوير العضو.
- رسخ وحدد المسئوليات المبدئية والرزنامة وقيم الحاجات لمهارات أساسية.
- نظم المسئوليات للتسيير وللملاحظة العملية.
- اخلق معايير فريق - توقعات للعمل معاً.
- وفر تدريباً على المهارات الأساسية.
- رسخ عملية درس واستذكار، بحيث يضم كل اجتماع قدراً من تعلم جديد عن فكرة جديدة، مهارة، قراءة ... إلخ.
- رسخ دورات للتغذية الراجعة بحيث يكون اتصال وتواصل المدرسة مفهوماً وذا مستويات متعددة (أي أن يكون كل عضو مسئولاً عن تواصل شخصي مع مجموعة صغيرة من هيئة العاملين).
- ضع جدول أعمال للفريق خاصاً بالعملية يتسق ويتناول أدوار الفريق.
- قيم باستمرار حينما توجد، وإلى أين تتجه، وماذا تحتاج.



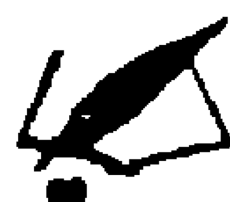
نحن نقرأ المقالات والكتب ونناقشها، تلك التي تعرض وجهات نظر مختلفة عن كيف يتعلم الأطفال وكيف ينظمون خبرات التعلم. ونحن نقرأ ونتحدث وأحيانًا نتجادل الواحد مع الآخر اكتشفنا بعض العقائد الأساسية التي بنينا ممارستنا عليها وهي مسلمات لم تفحص بالفعل. وعلى سبيل المثال:

- يتعلم الأطفال أحسن تعلم حين يكونون مجموعات مع آخرين ذوي قدرة مشابهة.
- الذكاء مقدار ثابت منذ الميلاد.
- التنافس يزيد التعلم.
- بعض الطلاب محطمون ضعفاء ومهمتنا إصلاحهم.
- التعلم خطي ويحدث بتتابع وتسلسل لا يتغير.

وقد وصلنا إلى الاعتقاد انطلاقًا من هذه المسلمات غير المفحوصة إلى أن الطلاب ينبغي أن يتعلموا الصوتيات Phonics قبل أن يستطيعوا تعلم القراءة وأن يتعلموا الهجاء قبل أن يكتبوا وأن يتعلموا الحساب ونظام العد العشري قبل أن يستطيعوا أن يفكروا ويستدلوا رياضيًا (Kohn, May, 2002).

فرق بحوث الفعل تستحوذ على جوهر البحث والاستقصاء بمحاولة فهم المزيد عن الأسئلة الأساسية والملحة التي تتعلق بالممارسة، مما يؤدي إلى أفعال وأعمال جديدة. ويصف بروك Edie Brock وهو مراقب تعليم في كندا Seven Oaks School System in Manitoba Canada، كيف واجه المربون ضغوط إبقاء الطالب للإعادة لأن النظام المدرسي قد أحل ثقافة البحث والاستقصاء مكانه، وقام أعضاء هيئة التدريس بدراسة ليتوصلوا إلى ما حدث فيما بعد في الحياة للأفراد الذين استبقوهم في المدرسة. وأدت الدراسة إلى نشر كتاب وقامت بالنشر المنطقة التعليمية؛ نتيجة لبحوث أعضاء هيئة التدريس، وترتب على ذلك أن هذا النظام المدرسي لم يعد يبقي الطلاب الراسبين للإعادة.

وفي مجتمعات التعلم الرأسي Vertical learning communities في Kansas City, Kansas ترتبط صفوف متعددة معًا كمجتمع وتثبت التعيينات حتى



تكتمل الدائرة (أي أن المدرس يبقى مع مجموعة من الطلاب لأكثر من سنة). وهذه المجتمعات قادرة على تنمية وتحقيق علاقات طويلة الأمد مع الطلاب، وقد منحت حرية التصرف والاختيار في مسائل التعليم والضبط والتأديب والنظام discipline والاتصال بالأسرة. وعلى سبيل المثال فإن لدى مدرسة فياندوت الثانوية Wyandotte High School ثمانية مجتمعات يضم كل مجتمع منها طلابًا من الصفوف ٩ إلى الثاني عشر. ويتوافر لهذه المجتمعات السلطة لوضع الجداول، وتناول الإرشاد والاستشارة والتأديب والضبط، وتطوير المنهج التعليمي والعمل مع الأسر على نحو مستقل. وبقدر الإمكان يبقى نفس المدرس مع الطالب في مجال مادة دراسية خلال السنوات الأربع للمدرسة الثانوية (Lambert et al., 2002).

ويساعد فريق الرؤية Vision Team في مدرسة هاوثورن Howthorne High School in Kansas City, Kansas الناظر في تحليل البيانات وتصميم خطة تحسين المدرسة وتأييدها والدفاع عنها ومراقبتها وتنفيذها. ويتألف الفريق من ممثلين لأقسام المدرسة المختلفة (أي مدرسين من مستوى صفي مختلف، ومدرسي التربية الخاصة وخبراء القراءة) الذين يتم ترشيحهم واختيارهم من قبل أعضاء هيئة التدريس، ويساعد الفريق على الحفاظ على الخطة حية، وينتقد على نحو نسقي مكوناتها أثناء وقت التخطيط الجمعي. والاجتماعات مفتوحة لمن يريد حضورها (وفكرة فريق الرؤية نشأت في الأصل مع Donna Hardy وهي أحد المديرين التنفيذيين الأربعة المسئولين عن مجتمعات التعلم الرأسي في المنطقة التعليمية).

ويصف المحافظون على الحلم Dream Keepers في جارفيلد Garfield School in San Leandro فريقهم باعتباره جماعة متطوعة من أعضاء الهيئة التدريسية الذين يحافظون بوعي على العدالة والإنصاف حيث يضعونها في مقدمة عقولهم في جميع أفعالهم الشخصية والمهنية، بينما يقون ملتزمين بضمان عدم نسيان ذلك في عقول الآخرين. ويلاحظ ناظر هذه المدرسة أن الجماعة مرنة مفتوحة للعضوية، والاجتماعات المتكررة والإقامة لأيام على نحو متكرر معًا في ملتجأ retreat يمكن أعضاء الفريق من تصميم وحدات المنهج التعليمي والممارسات التعليمية، وكذلك الاشتراك في الأفكار وأدبيات البحث عن العدالة والإنصاف.

وفي مــدرسـة فـي كندا At Maple Ridge School in Calgary, Canada توزعت مهـام القيادة الروتينيـة باستخدام عـملية ZCI، وفي ظل هذا النظام يعني الحرف Z (تخويل السلطة) ويشير إلى الشخص أو المسئولين عن مهمة، والحرف C يمثل هؤلاء الذين يرغبون في أن يكونوا مـستشارين، والحرف I يعني أولئك الذين يرغبون أن يحـاطوا علمًا بما يحدث. وتتشكل مـجموعات لأغـراض خاصة لكي تقوم بعمل المدرسة الروتيني، وبالتالي تحافظ على الوقت الثمين الخاص باجتماعات أعضاء هيئة التدريس ليخصص للحوار العميق. وفرق القيادة وفرق مساندة التعلم، ومـجالس المدرسـة، وفـرق الرؤية هي طرق أخـرى للتنظيم بغـية تـصمـيم أنماط المشاركة، وبالتالي ترسيخ العمل الأساسي الحيوي لاتخاذ القرار.

فـرق المنهج الـتعليـمي: وقـد تكونت في Manitobo's Rhineland School System حين أصدرت المقاطعـة أو الإقليم تشريعًا خاصًا بمنهج تـعليمي يقوم على المعـايـير. والمبـادرة من أعلى إلى أسـفل كـان يمكن أن تحـرم النظام المدرسي من السلطة، ولكن مـساعدة مـراقب التعليم Dorothy Braun. أسهـمت في ترسيخ وتكوين فرق تنفـيذ قوية بـتزويدها بحرية الحـركة والتصـرف، وبموارد، وبمساندة ووقت. وترتيبًا على ذاك نشطت الفرق، وازدادت قيادة المدرس. وكان من الممكن للبحث والاسـتقـصاء أن يزدهر. وحين قارن المدرسـون محـتوى المنهج التـعليمي العالي بالمحـتوى الذي يرغبون فـيه استطاعـوا أن يحددوا الثغرات والفـجوات في معـرفتهم، والتي أدت إلى البـحث والتجـريب وأصبحت الدراسـة استقـصاء مع المدرسين الذين يثيـرون أسئلتهم هم ومسـاعدة كل واحد منهم الآخر على الـعثور على حلول.

إن مدرسة شيف جستس The Chief Justice Milvain School in Calgary Canada وهي مدرسة ابتدائية متنوعة تضم ٤٦٠ طفلاً ٥٠٪ منهم ESL Students يقودها مـجمـوعة من المدرسين القـادة يعرفون بـدائرة القادة Circle of Leaders، ولقد وضـعت المدرسة وطـورت خطة تحسين تعـتمـد على البحث والاسـتقـصاء inquiry - based باسـتخـدام الفـهم القـائم على التـصمـيم Understanding by Design وتضـمنت عمـلية خطة التـطوير أساسًـا عـريضًا من القـيـادة يتكون من المدرسين والآباء والإداريين وتنمية مهنية بجماعات درس واستذكار والحوار، والذي

من خلاله يتحدى المربون ويختبرون ويفحصون مسلماتهم عن تعلم الطالب وعن الاستقصاء وركزت الخطة على أربعة أهداف رئيسية:

- بناء مجتمع تعلم.
- التدريس للفهم.
- تمثيل الفهم بالتصميم وتقييمه والاستجابة لتنفيذه.
- بلوغ الموارد والمصادر وإدارتها.

وكانت النتيجة خطة لافتة للنظر ضمت جميع ملامح القدرة على القيادة في تصميم فريد ومتكامل.

وتكون مداخل المشاركة التي ناقشناها من قبل أكثر قوة وتأثيرًا حين ترتبط في عملية تحسين للمدرسة تتسم بالتفكير والتكامل مثل ما حدث في Chief Justice Milvain School، وثمت مثال آخر جيد هو مدخل مدرسة إيدن جاردن Eden Gardens School in California. وتصف ناظرة المدرسة اندماج المدرسة في الإصلاح التضافري Bay Area School Reform Collaborative (BASRC) قائلة:

«إن أعضاء هيئة التدريس والعاملين ومجتمع تعلم المدرسة يتخذون عمل تربية طلابنا على نحو جاد جدًا. وتركز أهدافنا الأولية على طاقتنا في التصدي وإشباع حاجات جميع طلابنا، وخاصة أولئك الذين يؤدون دون مستوى الصف، ونحن نعبر الفجوة بين طلابنا الذين يحصلون الآن، والذي يقعون في الإرباعي الأدنى. وكيف نعمل هذا؟ ما الممارسات التدريسية التي ينبغي على المدرسين استخدامها لمساعدة الطلاب على التحصيل؟

إن هيئة العاملين والمدرسين في هذه المدرسة يعيشون ويتنفسون هذه الأسئلة الكبيرة. وأيام الأربعاء التضافرية يتم تدويرها بين:

١- دائرة الاستقصاء.
٢- وبحوث الفعل.
٣- واجتماعات على مستوى الصف.

٤- واجتماعات مساندة المدرس الجديد.

٥- واندماج الآباء / المجتمع المحلي.

وأثناء هذه التضافرات، تساعد بيانات التقييم المتعدد على أن نجد الأنماط التي تثقف وتنور تعليمنا ويتحمل المدرسون القادة وهيئة التدريس والعاملون كلهم مسئولية بحث المشكلة، والتوصل إلى حلول ممكنة، وإجابات وتدخلات، وتنفيذ التوصيات. وخلال الحوارات والتأملات يساند الأتراب الواحد الآخر ليصبح أكثر فعالية في التدريس (Personal Communication, 2002).

دمج المدرسين المترددين:

يشارك المدرسون في الفرق السابقة لأنها مشوقة في عملها ومكافئة وهي متوقعة في ثقافتهم المهنية. وثمة مسلم أساسي في تنمية القدرة على القيادة. وهي أن المدرسين يتوقون إلى تحقيق ذاتهم، أن يكونوا أناسًا مهنيين هادفين. وبطبيعة الحال فإن التوق وحده لن يساعد، وكثيرًا ما يقول المدرسون أنهم لا يرون أنفسهم كقادة، وهو تقييم ذاتي ينشأ في رأيي من التعريفات القديمة للقيادة باعتبارها مرتبطة بدور، وموقع، وسلطة رسمية. وحين تعرف القيادة باعتبارها تعلمًا في مجتمع يتسم بالتبادلية والغرضية، يصبح المدرسون أقدر على أن يروا فرصًا كثيرة يستطيعون أن يسهموا فيها.

وكثير من المدرسين الذين يقولون أنهم يفضلون عدم الاشتراك، إما أنه لم تتح لهم فرص ذات معنى ليعملوا هذا، أو أنهم شاركوا مشاركة كبيرة من قبل في تاريخهم المهني لكي يتعرضوا لخيبة الأمل وتثبيط الهمة عندما لم ينفذ العمل الذي أعدوه بإخلاص وبجهد كبير أو لم يستمر.

والمشاركة الكاملة هي في الأساس وعلى الأغلب وظيفة للتصميم. وحين نصمم ونخطط الوقت معًا كما نفعل في إعداد درس جيد فعال، فإننا نضمن العمل استراتيجيات تدمج وتشغل كل فرد، مثل الحوار في مجموعات صغيرة، واستراتيجيات التعلم التعاوني، وحل المشكلات والمشي في الرواق gallery walks

والبروتوكول (انظر الفصل الثالث ففيه مناقشة متقنة للمصطلح أو اللفظ الأخير). والمشاركة أيضًا مسألة اهتمام واردة: ويحتاج المربون أن يروا ارتباطًا وثيقًا بين ما يقيمونه ويثمنونه والمهام التي يعملونها الآن. وهذا هو السبب في أن من المهم جدًا استخدام رؤية مشتركة كدليل لبناء القدرة على القيادة.

وعند محاولة حث المدرسين المترددين على المشاركة في العمل القيادي، ينبغي أن نسأل أنفسنا الأسئلة الواردة في الشكل (٢-٢) لاحظ أن تناول الصراع

شكل (٢-٢)

دمج المدرسين المترددين: أسئلة نطرحها على انفسنا

- **ما مدى جودة معرفتي لطموحات هذا الشخص، وقيمه وتاريخه، وميوله (اهتماماته)؟ الاحترام والثقة تنموان من العلاقات.**
- **ما مدى إجادة معايير المجتمع عن الممارسة، تأطيرها وتشكيلها لأنماطنا السلوكية ونحن نعمل معًا كمجموعة؟**
- **إلى أي حد طورنا ونمينا أنماط المشاركة في العمل المهني مثل استخدام الحوار والشاهد للتركيز على تعلم الطالب؟**
- **ما الفرص التي اتحناها لتحديد الأهداف الشخصية والتعلم بحيث يمكن ربط الميول الفردية والأولاع بأهداف المدرسة والمنطقة التعليمية؟**
- **ما مدى يسر الحصول على المعلومات والعدالة في ذلك بما في ذلك معلومات المصدر resource information؟**
- **ما مدى تواتر وتكرار أسئلتي الصادقة لهذا الفرد طلبًا للنصيحة والمشورة وبأي الطرق تحقق ذلك؟**
- **هل قمنا بدورات تغذية راجعة تدمج التدفق المتعدد الاتجاهات للمعلومات الشخصية والمكتوبة والتي على الخط online؟**
- **حين تضاف أشياء جديدة إلى طبقك، ما الذي تستبعده لتفسح لها المجال؟**
- **ما مدى إجادتي لاستخدام الأسئلة لإثارة التأمل، وللاحظة الدليل والشاهد والتوصل إلى استنباطات عن ممارستي سواء في الحوار أو عند التدريب؟**
- **هل قللنا الاختيارات لصالح البرامج التي وضعتها المدرسة والمنطقة التعليمية والتي تعتمد على شاهد مباشر وعلى أفضل الممارسات؟**

جانب هام من الجهد المبذول والمحاولة. وكثيرًا ما يميل أولئك الموجودون في الدائرة الداخلية للقيادة إلى تجاهل أو تجنب الذين لا يوافقون على اتجاه المدرسة. إن مواجهة الفروق خلال الحديث الشخصي والحوار، والتفاعلات المدروسة المتعمدة يمكن أن تمكننا من العثور على أرض مشتركة.

الذهاب للأوكازيون (البيع بأسعار مخفضة):

في مجتمعات الإصلاح يعني الذهاب للأوكازيون أو انتهاز فرصة خفض الأسعار "going to sale" توسيع دائرة المشاركة بحيث تضم كل فرد، أو على الأقل جزءًا أكبر من مجتمع المدرسة أو المنطقة التعليمية عما تضمنه العمل من قبل. ولتحقيق ذلك، ينبغي على المربين في كثير من الحالات أن يزيدوا وييسروا فرصًا أكبر للمشاركة، وأن يعيدوا تصميم الفرص الموجودة كما في خبرات التعلم التفاعلي، والحفاظ على رؤية شاملة، والعمل على المقاومة حتى تتغير. وقد تقتضي مثل هذه الأفعال الإبطاء لفترة من الزمن للاندماج في حوارات ومحادثات أوسع وأعمق.

العلاقة بين المشاركة والبراعة والحذق البنية والعملية:

كما رأينا في الفصل الأول أن العلاقة بين مستوى المشاركة ودرجة البراعة والحذق تمثل محور إطار القدرة على القيادة. إن ما يتعلمه الناس ويعملونه معًا، وليس ما يعمله أي قائد معين وحده هو ما يخلق نسيج المدرسة. وبنيتها ويشير سبيلان وأعوانه (Spillane, Haverson and Diamond, 2001) إلى أداء هذه الأعمال التضافرية. باعتبارها تشريع المهمة وتنفيذها task enactment، وهو تعبير مفيد لفهم أنماط التفاعل التي تكون بنية قدرة القائد. فإن تنفيذ المهمة الماهرة يمثل العملية. وبدون هذه العلاقة الدينامية، تكون المدرسة مثل النسيج الهش الرقيق الذي يتمزق ويتحلل حين يتركه أفراد مفتاحيون.

وعلى الرغم من أن المشاركة أحد العوامل المفتاحية الحاسمة، فإن القدرة على القيادة تتحقق تحققًا تامًا حين يصبح المشاركون أنفسهم مهرة حاذقين. ولقد اندمجنا جميعًا وشاركنا مع جماعات اتخاذ قرار والتي كانت بالفعل ختمًا مطاطيا، وخبر معظمنا اجتماعات لجان، أو أعضاء هيئة تدريس ضعيفة. وكثير منا التزم



بأداء مهام ليتبين أن القائم على الإدارة قلبها أو أسقطها. وهذه أمثلة لأنماط مشاركة بديلة خلو من البراعة والحذق. والقدرة العالية على القيادة تتطلب كليهما.

الأسئلة والأنشطة:

ناقش في الفرق أو مع جميع أعضاء هيئة العاملين بالمدرسة ما يأتي:

١- باستخدام العمليات التي وصفت في هذا الفصل، صمم جدول أعمال لاجتماع أعضاء الهيئة التدريسية ليضعوا ويطوروا معايير للمجتمع المدرسي. وزع هذا وعلقه للإعلان عنه.

٢- بالعمل مع فريق القيادة الخاص بك أو مع جميع أعضاء الهيئة التدريسية، قيم مستوى المشاركة في المدرسة. وما مدى استاعه؟ وهل كل فرد مندمج - ومشارك، وبأي الطرق؟

٣- هل قرأ فريقك القيادي وناقش الشكل (١-٢) (إرشادات فريق القيادة)؟

٤- كيف يتصل فهمك لفريقك بهذه الأفكار؟ وهل توجد توجيهات هنا تقوي فريقك؟

٥- في نهاية الاجتماع التالي لجميع أعضاء الهيئة العاملة بالمدرسة (أو أحد فرقك الموجودة) جند أو تخير مجموعة صغرة لتساعد الناظر في تصميم جدول أعمال اجتماع أعضاء الهيئة التدريسية التالية. التفت إلى المحكات الموصوفة في هذا الفصل.

٦- هل كان أي من أعضاء هيئة التدريس بالمدرسة مترددًا في المشاركة مشاركة تامة؟ اطرح على نفسك الأسئلة الواردة في الشكل (٢-٢) (دمج المدرسين المترددين). كيف تواجه أي تردد بفاعلية؟

٧- ناقش أمثلة أنماط المشاركة المختلفة المعروضة في الفصل وقارنها بأنماط المشاركة في مدرستك.



الفصل الثالث

تنمية القادة مهنيًا

لقد وصفت في الفصل السابق، أنماط المشاركة كوسيلة لجمع الناس معًا بطرق جديدة، ولكن هذا الجمع ليس غاية في ذاته وليس بذاته أساسًا للنجاح في المدارس.

وتميل المناقشة أثناء وقت عدم التضافر غير الماهر إلى التركيز على موضوعين أساسين: التلاميذ المشكلين كأفراد، والمواد التعليمية والأنشطة ولحسن الحظ يدرك معظم المدرسين الآن، الحاجة للتركيز على السعي لتحقيق نواتج ونتاجات على نحو عادل ومنصف لجميع الطلاب. ولعمل هذا، ينبغي أن نعرف جودة ونوعية عمل طلابنا وكذلك معايير الأداء، ونتعلم كيف نيسر حوارات ونقاشات الكبار لهذه الموضوعات. ينبغي أن يعمل المدرسون وأعضاء هيئة العاملين الآخرين كقادة، في مجتمعاتهم، وأن يفهموا أن قيادة الراشدين، وقيادة الطلاب مفهومان متوازيان، وأن تصميم التنمية المهنية على أساس البراعة والحذق أساس لتحقيق القيادة في حجرة الدراسة وخارجها.

وكنا لاحظنا في الفصل الأول، من الأمور الحيوية أن يفهم المدرسون وأعضاء هيئة العاملين بالمدرسة الارتباط والصلة بين التعلم مع الطلاب في حجرة الدراسة، والتعلم لتيسير حوار أعضاء هيئة التدريس، وأنهم يتحسنون في تيسير الحوار في حجرة الدراسة حين يستمعون استماعا جيدًا لزملائهم، وأنهم يتنبهون بنفس الدرجة لطلابهم حين يفكرون بصوت مرتفع مع زملائهم، ويمكنون طلابهم من التأمل والتفكير بصوت عال، وأنهم حين يتوقعون اكتشاف الشاهد لتنوير

وتشـقيف تفكيـرهم، يبـدأون في توقع أن يفعل طلابـهم نفس الشيء وهم يحلون مشكلة ويفهمون.

وبالمثل، من المهم للمـدربين أن يدركوا العـلاقة والرابـطة بين تعلمنا وتعلم زملائنا. وحين نفكر على أسـاس التبادليـة، نفهم أننا مسئـولون عن تعلمنا وتعلم زملائنا أيضًا وكذلك طلابنا. وأن هذه التبادلية تقع في قلب النمو المهني.

التنمية المهنية كفرصة للتعلم:

من الشـائع الآن ربط النمـو المهني بنواتج طلابيـة محـددة، كأن نقـول: "تحسين تعرف تلاميـذ الصـف الأول على الكلـمات برؤيتـها أو بالنظر إليـها sight recognition of words وزيادتهـا بمقـدار ٤٠٪ قـبل نهـاية السنة" في هذا المثال، يمكن أن تـركز التنميـة المهنية بناء على ذلك على مـهارات تدريس التـعرف على الكلمات بمنظرها. وهذا مدخل يمكن الدفاع عنه وعقلاني، إذا سلمنا بالتركيز على تعلم التلمـيذ، ولكنه قـد يتجـاهل الحقيـقة الأسـاسيـة وهي أن العمل مـعًا كراشدين عمل مـاهر أيضًا، ولا ينبغي إغفاله أو تخطيه في اندفاعنا لتـحقيق نتائج سريعة في تقديرات الاختبار.

وعلى الرغم من أن التنمية المهنية كثيـرًا ما تستخدم لتعني "تدريب المدرس" إلا أني أعـرف التنميـة المهنية بحـيث تضم فـرص التعلم التي يمكن أن تجـدها في الحوارات مع الزمـلاء، ووقائع التدريـب، وجماعـات اتخاذ القرارات بالمشـاركة، وكتابة اليـوميات المتأملة، واجتـماعات الآباء، أو أي فرص أخرى مـشابهة. وفي الحق، أنه بسبب أن التركيز في مثل هذه الحوارات والأحاديث قد يدور حول مهارة مـعينـة أو علم معين - الـقراءة، مـثلاً، أو حل المشكلات - فـإن تعلـم كل من المدرسين والطلاب يمكن القيام به تلازميًا.

وتصمـيمات خطط النمو المهني التي تلتـفت لكل من تعلم المدرس والطالب قد تسـتخدم ما أشيـر إليه كعمليـات بنائية للتعلم. . وأقـصد بهذا التعلم المـتبادل والتفـاعلي، وبالتالي اسـتثمـار في نمو جمـيع المشاركين. وتضم العملـية الأنشطة الآتية:

* **مسح الأفكار والمسلّمات، والتواريخ والمعرفة السابقة.** ما الذي نعتقد فيه حاليًا ونعمله؟
* **الاندماج في الاستقصاء** (أي فحص عمل الطالب، والقيام ببحوث فعل وملاحظات، وقراءة الأبحاث الحديثة ومناقشتها)، ما المعرفة الجديدة التي أستطيع توليدها؟.
* **المشاركة في حوار وتأمل نستطيع فهمه**، كيف نستخلص المعنى من المسلمات السابقة والممارسة في ضوء ما نعرف الآن؟
* **إعادة تأطير reframing الأفعال والخطط** لمسايرة ما نعرفه الآن ونفهمه. كيف سنعيد تشكيل خطة المدرسة وممارستنا؟

إن للكلمات التي تحتها خط في الوصف السابق مغزى خاصا، ولقد توصل قادة برنامج مدرسة الإدارة في جامعة UCLA School Management Program كاليفورنيا إلى أن هناك ثلاث مهارات حاسمة كأبعاد لتحسين المدارس وهي: التأمل، والاستقصاء والحوار (Martinez, 2001) وأنا أوافق من كل قلبي على أن معظم مهارات القيادة تتدفق من هذه العمليات الثلاث الأساسية. وأن التأمل والاستقصاء والحوار يعتمد بعضها على بعض - ولا يقف أي واحد منها بمفرده - وأنها معًا تمثل الدينامية الأولية للممارسة المهنية. وهي تحدث بفاعلية حين يتضافر المربون ويتعاونون معًا.

التأمل والتدبر: Reflection

بدون تأمل وتدبر، من الممكن أن تدرس سنة واحدة مرات زائدة عن الحاجة قد تبلغ الثلاثين. والتأمل أي التفكير فيما تعمل قبل الفعل وأثناءه وبعده - هو مرشدنا المعرفي للنمو والارتقاء، طريقة في التفكير ينبغي أن تندمج فيها على نحو مستمر. ومع ذلك فإنه ليس من غير المألوف أن تسمع الناس يقولون أنه ليس لديهم وقت للتأمل. وتستطيع أن تجعل التأمل معتادًا، بتخصيص وقت على وجه التحديد لهذا الغرض: الحوار، التدريب، كتابة اليوميات، وطرح الأسئلة، والتقويم الذاتي واستخدام خطط التنشئة الشخصية المهنية، كل هذه تشجع المشاركين فيها على أن يتأملوا عملها. ومثل هذه العادات من الممارسة تصبح عادات عقل.



الاستقصاء والبحث: Inquiry

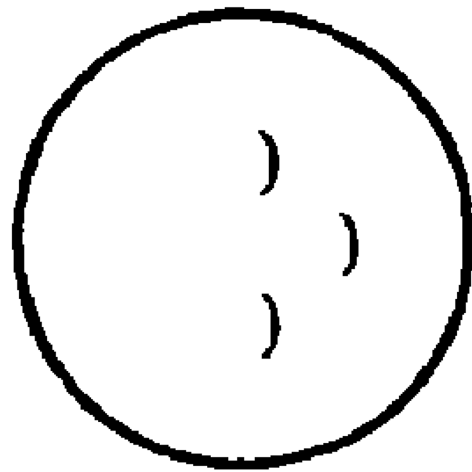
تمكننا مهارات الاسـتقصاء من تحويل حب استطلاعنا وفـضولنا إلى ممارسة. ونحن نتعلم الاستقصاء وطرح الأسئلة حين:

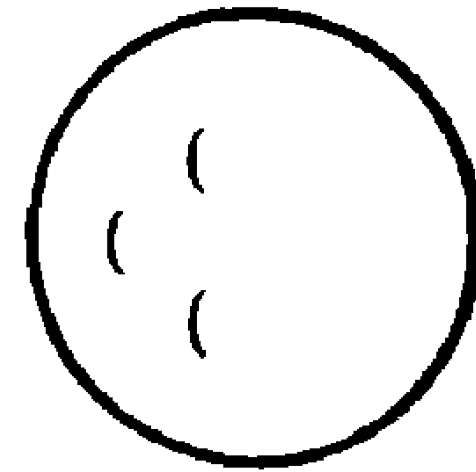
* نحول حالة إلى سؤال لنفحصها. وإذا كان الأطفال يسيئون السلوك ينبغي أن نسأل «كـيف نستطيع أن نسـاعد الأطفال على حـسن السلوك؟ وإذا لم يكن الآباء مندمـجين بـالقـدر الكافي نسـأل» مـا أفـضل طـرق تدفع الآباء إلى الاندماج؟.
* ندرب تدريبًا محددًا نوعيًا باستخدام التدريب المتسائل. (انظر الشكل ١-٣).
* نجمع شاهدا يتعلـق بالأسئلة. وعلى الرغم من أن عملية الاستقـصاء قد تبدأ إما بفحص البـيانات أو بطرح الأسئلة، فإن المنحى الأخـير سوف يؤدي إلى استقصاء قابل للاستدامة والاستمرار.
* وفي مجموعات استـذكار ودرس، اطرح أسئلة تنشأ من الحوار عن البحث. وسـوف يكشف هذا عمـا يشـبع فضـولنا، وهذا بدوره سـوف يزيد وينمي استقصاءنا.

شكل (١-٣)

التدريب على الاستقصاء: العثور على السؤال معًا

إن الغرض من التدريب على الاستـقـصـاء، أن نحـدد سـؤالاً ونوضحـه ونركـزه في الاسـتـقـصـاء. اطرح الأسئلة الآتية في أزواج أو مجموعات صغيرة، أو في تدريب الأزواج، اسأل الأنماط الآتية من الأسئلة:





صف: أخبر عن المسألة التي تتأملها

وضح: هل كل الطلاب متأخرون؟ أي المدرسين فيما تعتقد قادة مترددون؟

توسط: كيف تفسر الموقف؟

اختم: ما الذي تريد أن تعرفه بدرجة أكبر؟ ما السؤال الذي لديك؟



الحوار: Dialogue

كثيرًا ما يكون الحوار غائبًا في المدارس. وتدور معظم مناقشات المدارس حول عدد قليل من الآراء المسيطرة، معبرين عن وجهات نظرهم، ويتناغم الآخرون مع هذه الآراء حين يقدمون آراءهم. والهدف في مثل هذه الحالات يبدو في سيطرة مجموعة من الأفكار على أخرى. والفهم الحقيقي سلعة نادرة حين ننشغل بالتسميع والتعبير عن آرائنا. والمناقشة التي تبقى عند هذا المستوى نتيجة لتصميم غير بارع للاجتماع وللتيسير والمشاركة.

والغرض من هذا الحوار هو الفهم حين نستمع حقًا؛ الواحد لأفكار الآخرين، وحين نقيم عليها أفكارنا، فإننا نبني المعنى والمعرفة معًا. ولقد وجدت الإرشادات الواردة في الشكل ٢-٣ مفيدة على وجه الخصوص في بناء حوارات منتجة والزمن ثمين في المدارس، بحيث أن ثمت حاجة لوضع حدود لمعظم هذه المناقشات واقترح أن يكون ما بين ٢٠ دقيقة وساعة؛ لأن الحوار يتطلب مستوى عاليا من المهارة يحتاج أن ييسر ويلاحظ. وينبغي أن يحافظ على التيسير الناجح، والتركيز وضم جميع الآراء وأن تحرك جدول الأعمال وتتقدم فيه بالتوليف وتلخيص ما قيل. وملاحظ العملية ينبغي أن يلتفت إلى أفعال وتفاعلات المجموعة وأن يقدم تغذية راجعة تستند إلى الالتزام بتوجيهات الحوار.

والبروتوكول Protocol صيغة أخرى للحديث والحوار المتأمل الذي يمكن استخدامه لتحقيق أهداف شبيهة بأهداف الحوار. ولقد نشأ في الأصل وطور على يد ائتلاف المدارس الأساسية Coalition of Essential Schools، ويستخدم حاليًا في المدارس في جميع أنحاء الولايات المتحدة وكندا. وتكمن قوته في استخدام فرق متأملة، الاستماع الحقيقي، والتفكير الناقد والتغذية الراجعة. وكما يمكن أن يرى في الشكل ٣-٣ يستخدم المدرسون في إحدى المدارس James Short Memorial Elementary School in Calgary البروتوكول لفحص بحث القراءة والكتابة وكيف تطبق على ممارستهم في حجرة الدراسة. ولقد استخدم المربون البروتوكول أيضًا مع قادة المنهج التعليمي لكي يفحصوا فلسفاتهم فيما يتعلق بالتربية مع أعضاء الهيئة العاملة بالمدرسة ككل أثناء يوم التنمية المهنية، وحتى في

حجرة الدراسة. ويقرر كل أعضاء الهيئة التدريسية والطلاب أن أصواتًا أكثر تسمع، وأن استماعًا أكثر يتحقق وأن فهما أعمق للمسائل يبزغ حين يستخدم البروتوكول.

شكل (٢-٣)

توجيهات للحوار

- **تخير ميسراً وملاحظ عملية.**
- **التفت إلى الشيء الثالث في الحجرة (أي سؤال، اقتباس، قصيدة ... إلخ).**
- **استمع بعناية ودقة.**
- **اسأل أسئلة تعمق.**
- **اكشف عن المسلمات وغيرها.**
- **اعمل روابط وابن معاني.**
- **التفت للتغذية الراجعة للعملية.**

تكوين الفرق وتنمية القيادة:

يحتمل أن يكون تكوين الفرق هو أكثر الصيغ المتحدية في عمل القيادة الماهرة.

أولاً، يعتمد تكوين الفريق الناضج على قدرات الأفراد وعلى تكوين علاقات تمكنهم من العمل على نحو جيد معًا. وليس من المدهش أن نسمع الناظر يتساءل ويتعجب "ما الذي عملته بصدد فريق لرياض الأطفال؟" شخص يسيطر، وآخر سلبي، وثالث في صراع مستمر مع العضو المسيطر، ومما يدهش، أننا كثيراً ما نتسامح مع درجة من عدم الفاعلية بين الراشدين والذي لا نسامح معه قط بين الأطفال، يحتمل لأنه تنقصنا الاستراتيجيات المناسبة لتنمية مشاركة بارعة مع الكبار.

ولكي نجعل العمل الفريقي أقل اعتمادًا على شخصيات الأعضاء نحتاج أن نضعه في إطار العمل المهني للقيادة البارعة. وفي الفصل الثاني ناقشت كيف أن معايير المجتمع وجدول أعمال الاجتماع يرتبطان بالعمل الفريقي. وفي هذا الفصل سوف أستقصى ملمحين إضافيين للتصميم وهما: الأدوار والمهارات.



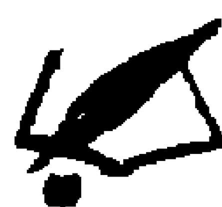
الأدوار: Roles

تحديد الأدوار في الفرق مثل ذلك الذي نعمله في التعلم التعاوني، هناك ميسر، ومسجل، وملاحظ عملية. ويحتاج كل مشارك أن يكون ماهراً في المجالات الآتية لكي يؤدي دوره بنجاح عليه:

* تنمية رؤى مشتركة.
* تيسير عمليات الجماعة.
* تواصل واتصال (الاستماع/ والتساؤل).
* تأمل الممارسة.
* طرح أسئلة عن المسائل التي تواجه مجتمع المدرسة.
* استخدام الشاهد لتحسين الممارسة.
* الاندماج في تخطيط تضافري.
* إدارة الصراع بين الراشدين.
* حل المشكلات وتحدي معتقدات الزملاء ومسلماتهم.
* إدارة التغيير والانتقالات.
* تنمية تصميمات تعلم بنائي.

وعلى نحو أكثر تحديداً، يتضمن العمل الفريقي ويتطلب العمليات الآتية:

* يتعرف أعضاء الفريق على نواحي القوة التي لدى الآخر، ويتقبلون أن الأعضاء المختلفين لهم منظورات متباينة وميول ونواحي قوة. وتستخدم بعض المدارس استمارات مثل Myers - Briggs Type Indicator مثل (Colors, Reynolds, 2002)، والأدوار الإبداعية Creative Roles (Von Oech, ١٩٨٦)، وأربع قبعات للقيادة Four Hats of Leadership (Garmston & Wellman, 1999)، ليفهم الواحد منهم الآخر على نحو أفضل.



الشكل (٣-٣)

بروتوكول - حوار تأمل في مدرسة

تنمية أفهام مشتركة حول برمجة القراءة والكتابة:

سوف يعمل أعضاء فريق كعارضين لمقالهم، بينما يعمل أعضاء فريق آخر "كمتأملين" أو كأصدقاء ناقدين يطرحون أسئلة ويقدمون تغذية راجعة نقدية ولدى كل فريق مقاله الذي يقرأه مسبقا.

> أسئلة استقصاء: هل تعليمنا القراءة والكتابة مثال للعمل الفكري؟ ما الذي قد نحتاج لأن نفكر فيه ونتدبره؟.

الخطوة	الوقت	المهمة
١	٨	الفريق (أ) يناقش النقاط الأساسية في مقالك باختصار. (أعضاء الفريق (ب) يصغون صامتين ويأخذون مذكرات).
٢	١٠	أعضاء الفريق (ب) يطرحون أسئلة قصيرة استيضاحية عن مقال الفريق (أ)؟ (يحصل أعضاء الفريق (أ) على استجابات قصيرة موضحة).
٣	١٠	أعضاء الفريق (أ) يناقشون مقالهم بتفصيل أكبر. ويركزون على كيفية تأثيره في تفكيرهم عن ممارسة حجرة الدراسة، وكيف يؤثر في تفكيرهم عن عمل القراءة والكتابة المدرسي. (أعضاء الفريق (ب) يستمعون صامتين ويأخذون مذكرات).
٤	١٠	يتحدث أعضاء الفريق (ب) بعضهم مع بعض عما سمعوه من الفريق (أ). ويضعون أسئلة تعمق ويشاركون في ردود الأفعال، ويصوغون التغذية الراجعة والمقترحات. (أعضاء الفريق (أ) يصغون صامتين ويأخذون مذكرات).
٥	٨	يناقش أعضاء الفريق (أ) التغذية الراجعة التي تلقوها باستماعهم للفريق (ب)، ويناقشون التغذية الراجعة مع بعضهم. (يكون الفريق (ب) صامتاً).
٦	١٣	يقوم الفريق (أ)، والفريق (ب)، بحوار مفتوح عن الروابط والاستبصارات التي توصلوا إليها.

* تعظم الفِرَق: استخدام نواحي قوة كل عضو. ومثال ذلك، إذا كان لدى أحد الأعضاء مقدرة خاصة وبراعة في تحليل البيانات، بينما يتفوق ويمتاز آخر في التخطيط، فإن كلا منهما يتحمل مسئولية في مجال تفوقه.
* الفرق مجتمعات تعلم تبادلي حيث يتوقع كل عضو أن يتعلم من الآخر وأن يسهم في نمو الآخرين وارتقائهم.
* يتم اختيار الأدوار المفتاحية على أساس من فهم أنها تُتداول وتتيح لأعضاء الفريق أن يصبحوا أكثر مهارة في حجرة الدراسة، ويوضح الأعضاء أدوار الفريق في بنية كل قرار يتخذ في المدرسة.
* ينمي الأعضاء أهدافًا مشتركة ونتاجات أو نتائج (وتضم الأداءات مثل معارض عمل الطالب)؛ لأن هذا يساعد على بناء علاقات مهنية.
* لا يسمح للصراعات الشخصية أن تؤدي إلى الاضطراب. وأعضاء الفريق يستخدمون عملية حل الصراع - كلما استمعوا الواحد لموقف الآخر، وكلما سعوا إلى أرضية مشتركة، وحددوا وميزوا استراتيجيات لمعالجة المشكلة ودعوا وسيطًا إذا لزم الأمر.
* يتأمل أعضاء الفريق ويحللون كل جلسة جماعية، ويبحثون عن طرق لتحسين الفريق. ويبدأ التحليل بعملية تقرير الملاحظ عن كيف روعيت معايير المجتمع خلال الاجتماع. ويسهم الأعضاء بانطباعاتهم الشخصية.
* يتواصل أعضاء الفريق شبكيًا بكثرة مع أعضاء الفرق الأخرى في المدرسة - أثناء الوقت المخصص والمتاح في اجتماعات أعضاء هيئة التدريس على سبيل المثال - وكذلك مع الفرق في مدارس أخرى.

منظور القيادة:

لقد جلبت Jennifer منظور القيادة إلى مهمة التعلم لكي تكون قائدة في Belvedere . ومثل هذا المنظور يتطلب صياغة مبدئية لما تقتضيه القيادة: من بين أشياء أخرى التعلم مع الزملاء، والإسهام في تعلمهم، والتأثير فيه.



ويتطلب منظور القيادة منا أيضًا أن نراقب سلوك القيادة، وأن تنصف أنماط سلوك القيادة، وأن تلاحظ - على سبيل المثال - الأسئلة التي طرحت (وما تأثيراتها) وما ملامح التصميم التي اقترحت (وما نتاجاتها المقصودة)، وما التغذية الراجعة التي قدمت (وما غرضها وتأثيرها)، وتأمل هذه الأنماط السلوكية يتيح لنا فهمًا أفضل لما لاحظناه ونلاحظه.

كيف تعلمت جينفر أن تكون قائداً:

راقبت وشاهدت جنيفر عن قصد ممارسة الناظر الجديد والمدرسين في بلفدير وهم يمارسون القيادة، وشاركت في عدة أشكال من التفاعل، بما في ذلك اجتماعات فريق القيادة، وبقائهم معًا أيامًا مع الإقامة الدائمة retreats، واجتماعات أعضاء هيئة التدريس ومجموعات الدرس والاستذكار، وفريق بحوث الفعل. وحاولت وهي تعمل ذلك أن تجرب مهاراتهم البازغة النامية، وأن تأخذ دورها كميسر، وكملاحظ عملية، وكمتسائل ناقد، وكمشارك مندمج. وسرعان ما أصبح عادة لجينفر أن تصمم وتعد للاجتماعات بتدبر وتفكير، وأن تتأملها فيما بعد، وأن تستخلص معلومات منها. ووجدت أن هذه العملية تشبه كثيرًا التخطيط للدرس وإعداده.

ومجموعة استذكار جينفر قرأت وناقشت كتاب Building Leadership Capacity in Schools (Lambert, 1998) وكذلك كتاب Garmston and Wellman's The Adaptive School (1999) وهو كتاب مصدري ينصل عملية القيادة والتعلم، ولقد أنشأت جينفر تدريبًا تعليميًا وتدريبًا على القيادة، والذي أصبح ملمحًا معتادًا في المدرسة، ولكي تتبادل على نحو مشترك الأفكار والملاحظات، أدركت أنها في كل مرة تتلقى تدريبًا، كانت في نفس الوقت تدرب. أي فاعلاً ومفعولاً به، وتبني التأمل والتدبر في حياة المدرسة عن طريق التدريب والتساؤل، وكتابة اليوميات ورتبت مع آخرين لأعضاء هيئة العاملين جميعًا بالمدرسة ليتدربوا على الاستقصاء والتساؤل والحوار.

وفي خريف ٢٠٠٠م، التحقت جينفر بالجامعة القريبة لتحصل على إعداد نظامي في القيادة التربوية، ولتحصل على مؤهل في الإدارة. وكنتيجة لترتيب



الفوج في الجامعة، والذي أتاح لهـا بلوغ مصادر متعددة للمعرفة، وفهمـًا متعمقًا للنظرية التي وراء الممارسة الجيدة، سرعت جينفر تعلمها ومضت لمتابعة النظارة.

والتفتت جينفر لتعلمـها في مدرسة بلفـدير، وكانت يقظة متنبهـة لما يعمله الآخرون، وكيف يفكـرون أيضًا، ولتفكيرها وخبـرتها. ولقد لفت انتبـاهها الناظر Trevor لمنظور القيادة وكثيرًا ما بادرها بسؤاله عما كانت تلاحظ، وتخبر إزاء دورها كقـائد. . وهذا النوع من الانتبـاه ضروري في التنميـة المهنية المندمـجة في العمل (يطلق عليه أيضًا تنفيذ مهمة القيادة leadership task enactment حيث يتم تعلم المهارات في الأسـاس أثناء العمل بدلاً من تعلمـها في جلسـة تدريب، ولقد شاركت جينفـر في الخبرات التي تطلبت منها أن تفكر فـي طرق جديدة عن العمل مع الزمـلاء - عن العـمل فـي فريـق، والتـصـميم، والتيـسيـر، والتـحليل والاستـخلاص. وخـبرت التدريب مـن منظور جديد قوامـه التبـادلية والتـداولية والاشتراك والتعاون mutuality and reciprocity.

وألفت وحقـقت تكاملاً بين الـبحوث التي قـرأتها في مـجمـوعات الدرس والاستذكـار، وفي الجامعـة مع معرفتـها الحالية، وتوصلت إلى مـعناها في ضوء الحوارات الدائرة مع الزمـلاء، ولاحظت أيضًا أن بعض المهـارات تتطلب التدريس والتعليم المباشر لأنها كانت جديدة نسبيًا بالنسبة للمدرسة، ويمكن تعلمها بكفاءة أكبر عن طـريق التدريب. ويمكنها تأمل وتدبر الممارسـة من أن تنسج معرفـتها مع عملها وتحقق التكامل بينهما.

تنمية القيادة الماهرة: أمثلة من الممارسة

تعتمد مـعظم المدارس ومعظم المناطق التعليمية على فعـالية المداخل المتضمنة في العمل لتنمية مهارات القيادة. وفيما يأتي بعض الأمثلة:

* تصمم وتعد Anita Haywoard في مدرسة ابـتدائية بكاليفـورنيا جداول أعمال لاجتماعات أعضاء هيئة التدريس حول العمليات التبادلية في التعلم البنائي. وعلى الرغم من أن جداول الأعمال هذه تركز أساسًا على الطلاب وعلى عملهم، فإنها تعلم المربين مهارات القيادة في العـملية، والمدارس التي يتوافر لها قدرة قيادية



تضع جداول أعمال للاجتماع تنمذج مهارات القيادة وتدرسها بتحديد النواتج، والأدوار والموضوعات والعمليات والملاحظات.

* كل أربعاء في مدرسة جارفيلد Garfield Elementary School in San Leandro, California يأخذ المدرسون الواحد بعد الآخر دوره في قيادة الفرق وجلسات تنمية جميع أعضاء هيئة التدريس مهنيًا وفي مناقشات الممارسات التدريسية، وعمل التلميذ. وفي كل مرة تلتقي الفرق، يعدون بلاغًا رسميًا a communiqué يخبر المدرسة بأنشطتهم وحاجاتهم وإنجازاتهم. ويتعلم المدرسون أن ييسروا عمل الفرق المختلفة، وأن يستوعبوا الأفكار المفتاحية لكل جلسة من الجلسات خدمة لمجتمع المدرسة.

* جميع أعضاء الهيئة التدريسية والإدارية في Highland Park High School in Highland Park, Illinois ينظمون في فرق تعلم يتألف كل فريق ما بين مدرسين اثنين وستة مدرسين وهذه الفرق تختار أعضاءها والموضوعات التي تبحثها، وطرق مشاركة المعلومات مع بقية المجتمع. ويصف مساعد الناظر، مختبر بحوث الفعل Action Research Laboratory (ARL) الذي يعمل جنبًا إلى جنب مع فرق التعلم، لأجل المدرسين والإداريين الذين يريدون القيام ببحوث فعل أكثر عمقًا. ويتلقى المشاركون في مختبر بحوث الفعل مساندة أكبر وتنمية مهنية ويخصص لهم وقت أطول للبحث عما يخصص لفرق التعلم، ويتوقع منهم بناء على ذلك، أن يوزعوا وينشروا ما ينتهون إليه من نتائج عن طريق وسائل النشر والعروض، وبأن يعملوا كمصادر لفرق التعلم، ولقد أخبرني المدرسون والطلاب في المدرسة أن مختبر بحوث الفعل ARL يساعدهم في تطوير ممارساتهم في التضافر والتجريب والتأمل.

* بما أن المدرسين في مدرسة ريشموند الثانوية Richmond High School in the West Contra Costa School District قرروا أن التيسير الناجح جعلهم مدرسين ومشاركين أفضل وأكثر مهارة في العمل مع الزملاء، رتب فريق تحسين المدرسة لتدريب على التيسير أثناء عطلة الشتاء وعطلة الصيف. وأكثر من ثلث أعضاء هيئة التدريس المائة هم الآن ميسرون مهرة Skilled Facilitators.



ولقد صممت خبرات المدرسة لتستهدف ثلاثة أهداف رئيسية: تحقيق رسالة المدرسة، ترسيخ بناءات وهياكل يستطيع المربون أن يقودوا فيها، وتحسين القدرات القيادية لأعضاء هيئة العاملين بالمدرسة. وتبزغ مثل هذه التصميمات من تقييم القدرة على القيادة للمدرسة ومن فهمها. وهناك عدة طرق نظامية وغير نظامية للقيام بمثل هذا التقييم.

تقييم القدرة على القيادة: المهارات والأفهام.

لأدوات التقييم النظامية ميزة التركيز في مداولات المدرسة على مؤشرات المسح الذي يتعلق بالقدرة على القيادة، بينما تقدم بيانات جديدة عن براعة أعضاء هيئة التدريس وأفعالهم ككل. وهذه الأدوات صممت لتستخدم بطرق أربع:

١- كأدوات تقييم ذاتي للتخطيط للتنمية المهنية.

٢- كأدوات لتقييم الزميل (مثال تقييم مدرس لمدرس، أو مدرس لإداري)، لكي يتلقى تغذية راجعة للتخطيط للتنمية المهنية للآخرين.

٣- كأدوات لتقييم المدرسة، بتجميع الاستجابات في بروفيل مدرسة يمكن أن يبرز نقاط التدخل لتحسين التخطيط (See the Lake moor School example below)، انظر مثال مدرسة ليكمون.

٤- كأدوات تدريب، لبناء وتكوين ألفة ومعرفة بالمفاهيم الواردة في هذه الأدوات.

ولقد وضعت في الملاحق أربع أدوات لقياس مهارات القيادة. وهذه الأدوات على أية حال، لم تصمم لتستخدم في تقويم الأداء.

أدوات التقييم:

في الملحق ب (قاعدة التقدير المتدرجة لقيادة المدرس البازغة)، وفي الملحق ج (المتصل المستمر لقيادة المدرس)، يحدد المراحل المختلفة لنمو القدرة على القيادة، وفي القاعدة المتدرجة يتطابق كل عمود مع ربعية مختلفة من مصفوفة القدرة على القيادة الواردة في الفصل الأول، ويبين هذا المتصل المستمر الفروق بين الممارسين



المتأملين، والمدرسين القادة الذين يشجعون الآخرين على ممارسة التأمل والتدبر (لاحظ أن الفرق الأساسي هو أن الممارسين التأمليين ليسوا مدرسين قادة يمكنون أنفسهم أساسًا، بينما القادة يركزون أيضًا على تنمية أنماط سلوكية قيادية لدى الآخرين)، وتستخدم القاعدة والمتصل على أفضل نحو كأداة تقييم ذاتي، وللمناقشة في اجتماعات أعضاء هيئة التدريس، والفرق، وأزواج التدريب. وأنا أستخدم قاعدة التقدير المتدرجة لتحديد وتمييز مهارات قيادة المدرس، وكلاهما مع المتغير المتصل المستمر يمكن استخدامهما لتنمية التدريب على القيادة.

والملحق د (أداة مسح قدرة أعضاء هيئة التدريس على القيادة) يضم بنودًا ومؤشرات تتصل بملامح قدرة المدارس الثانوية على القيادة.

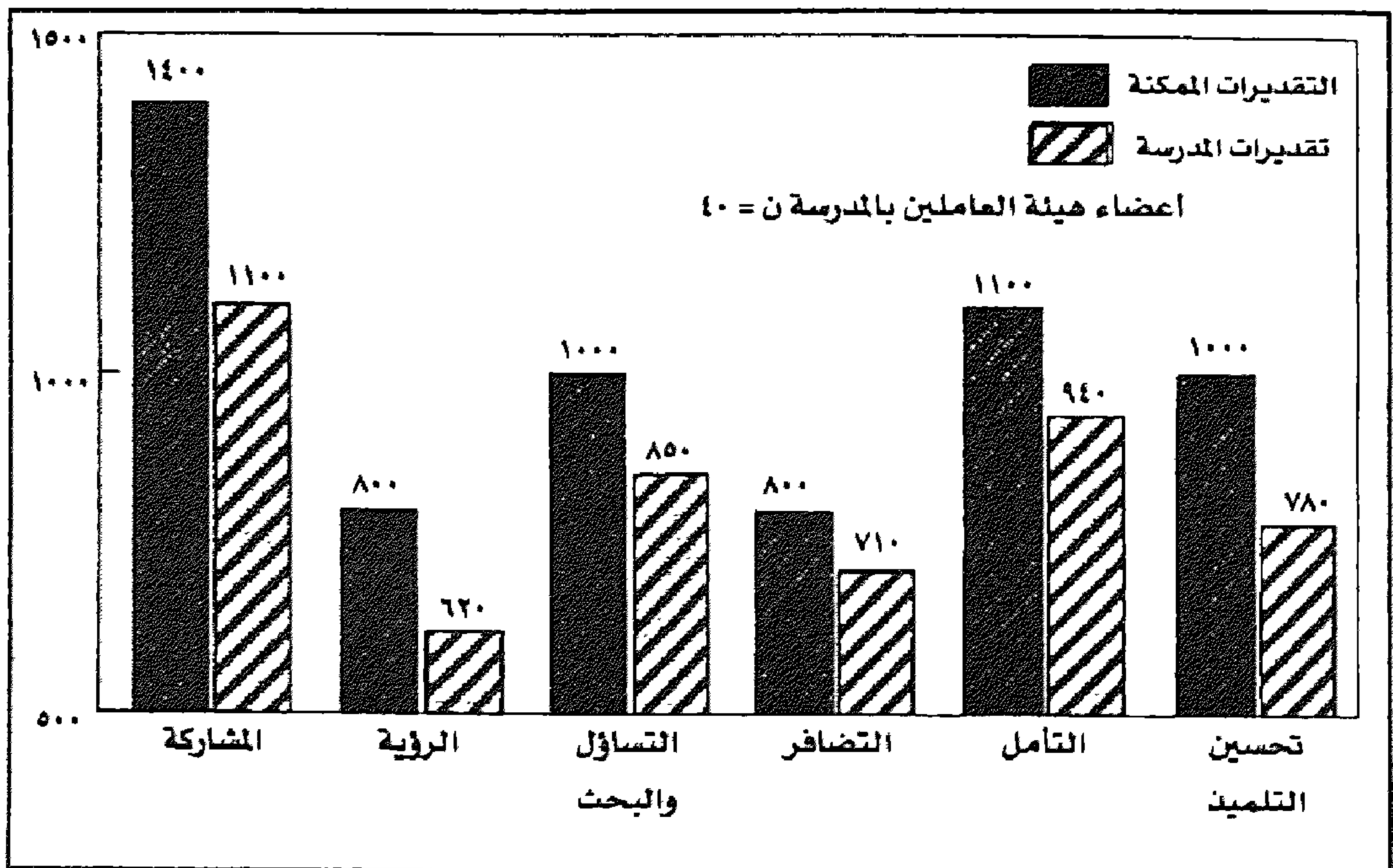
والبند ب من أداة المسح يعدد المهارات المحددة والأفهام التي تتطلبها تنمية القدرة على القيادة. وهذه الأداة مع المتغير المتصل المستمر في الملحق ج، وأداة المسح المدرسي في الملحق هـ يمكن استخدامها لتقييم حاجات التنمية المهنية للأفراد والجماعات. ويمكن استخدام أداة مسح أعضاء هيئة التدريس في اجتماعاتهم وفي اجتماعات الفريق وكذلك مع الأفراد، والملخص الوارد في الصفحة الأخيرة من استمارة المسح يشكل بروفيلاً لنواحي قوة المستجيب وحاجاته، ولكل منها مضامينه في النمو المهني (ويمكن استخدام المسح أيضًا للبدء في حوار، على سبيل المثال، قد أطلب من المشاركين أن يختاروا أية بنود تتعلق مثلاً بالتساؤل والاستقصاء وأناقش الطرق التي بها ترتبط هذه البنود الواحد بالآخر ويعزز كل منها الآخر).

والملحق هـ (مسح قدرة المدرسة على القيادة) يتخذ وجهة نظر أعرض للمدرسة ككل، ويؤكد على أن المدرسة كيان ثقافي، ويدرك أن الكل أكبر من مجموع أجزائه. وهذا المسح يوظف في اجتماعات أعضاء هيئة التدريس وفي اجتماعات الفرق، ويمكن أن يؤدي إلى حوارات عن تحسين المدرسة ككل في صندوق الملخص في الصفحة الأخيرة يتيح لأعضاء هيئة التدريس أن يقارنوا التقديرات الممكنة والفعلية وبالتالي يلاحظوا الاتجاه المرغوب فيه وجودة أو نوعية النمو.

والشكل ٤-٣ يضم رسمًا بيانيًا بالأعمدة وضع على أساس صندوق الملخص للقدرة القيادية بعد مسح لأعضاء هيئة التدريس في مدرسة متوسطة School Survey of Lake moor Middle School. وبعد إتمام المسح لاحظ أعضاء هيئة التدريس بهذه المدرسة الملاحظات الآتية:

الشكل ٤-٣

رسم بياني يوضح القدرة القيادية في مدرسة متوسطة



* بما أن هذه المدرسة لا تتوافر لديها رؤية نابضة بالحياة مشتركة يتجه عمل الفرق المختلفة إلى أن يكون غير متآزر ولا متناسق.

* كانت استخدامات التساؤلات والاستقصاءات محدودة بتركزها على محور واحد هو تقديرات الاختبار المقنن.

* عمل التضافر على نحو جيد نسبيًا، غير أن قصره على فرق مستوى الصف وحدها. قلل فرص المسئولية الجمعية بالمدرسة.



* على الرغم من أن أداء الطالب كان مرضيًا في المتوسط، إلا أن أعضاء هيئة التدريس ينبغي أن يبدأوا بتحليل البيانات على نحو أفضل لتحديد الطلاب الذين سقطوا من الشقوق.

ولقد زاد التأمل التضافري فيما يتعلق بنتائج الدراسة المسحية من وعي أعضاء هيئة التدريس عن كيفية تدخلهم جمعيًا في المدرسة، وشجعهم على أن يروا المدرسة ككل وأن يعملوا معًا لتحقيق الرسالة.

والأسئلة الواردة في الشكل ٥-٣ يمكن أن تزود المدارس بعملية تقييم أقل شكلية ونظامية وأكثر مرونة بعرض الملامح الأساسية أو المفتاحية للقدرة على القيادة

الشكل (٥-٣)

أسئلة تقييم المدرسة

١- هل لديك فرص لتشارك في القيادة في المدرسة؟ قدم مثالاً.

٢- ما مدى شعورك بالمهارة في عملك التضافري مع زملائك؟ ما نواحي قوتك؟ ونواحي نموك؟

٣- هل نعمل معًا متضافرين متعاونين؟ إذا كان الأمر كذلك أرجو أن تقدم أمثلة.

٤- هل غرض مدرستنا واضح وقيمها المحورية؟ كيف تصفها شخصياً؟

٥- كيف تستخدم البيانات لتحسين نمو الطالب أو أدائه؟

٦- ما الذي تعتقد أننا نعمله فيما يتعلق بأداء الطالب؟ ما القيمة المضافة التي نجلبها لحياة الطلاب؟

٧- هل تستطيع أن تفكر في مناسبة طرحنا فيها أسئلتنا وسعينا للحصول على إجاباتنا نحن عن التدريس والتعلم؟

٨- هل توجد فرص أخرى للممارسة المتأملة (مثل التدريب والكتابة والحوار) قد ننظر فيها ونفحصها؟

٩- ما أفعال الناظر التي شجعتك في العمل السابق ومساندته؟ وبأي الطرق ساندت المنطقة التعليمية جهودنا لبناء القدرة على القيادة؟

١٠- وأنت تتأمل في هذه الأسئلة، هل هناك تعليقات أخرى تحب أن تضيفها؟



كأسئلة مفتوحة النهاية. ولقد استخدمت هذه الأسئلة في جماعات التركيز Focus groups واجتماعات فريق القيادة وأحاديث أعضاء هيئة التدريس جميعًا، وكذلك في المسوح الفردية وفي التكامل مع الأدوات الأخرى (على الرغم من أنها أكثر تثقيفًا وتنويرًا وإعلامًا حين تستخدم في مواقف تفاعلية) وتستطيع كل أداة أن توفر معلومات حيوية لأغراض تنمية عمليات التنمية المهنية وتصميم المشاركة لتحسين القدرة على القيادة وتوسيعها.

خاتمة:

حتى الآن ناقشت القدرة العالية على القيادة كوظيفة لمشاركة بارعة ذات قاعدة عريضة في عمل القيادة - مشاركة تعتمد على نحو طبيعي على الخصائص القيادية للناظر، والمدرسين، وأعضاء الهيئة الإدارية، والطلاب، والآباء، وأعضاء المجتمع المحلي. وهذه الأصوات بإسهامها طاقة وحكمة في المدرسة والمنطقة التعليمية تساعد على تحقيق تحسين مستدام للمدرسة. وفي الفصول الآتية سوف أركز في كل منها على مجموعة واحدة من هذه المجموعات من المشاركين وأناقش كيف يمكن لأعضاء كل مجموعة أن ينتموا إلى مجتمع القيادة.

أسئلة وأنشطة:

١- فكر في كيف تصبح حاذقًا في ممارستك؟ وكيف اكتسبت مهاراتك؟ وكيف تستمر في التعلم في عملك؟ ما مضامين خبرتك بالنسبة للتنمية المهنية؟ ناقش.

٢- كيف تعرف التنمية المهنية في مدرستك؟ كيف يمكن أن تصقل هذا التعريف وتحسنه في مدرستك؟ اربط أو صل استجاباتك أو إجاباتك بالسؤال الأول وبالأفكار في هذا الفصل.

٣- إن الفصل يعرض قضية قوامها أن تكون مدرسًا قائدًا أفضل يعني أن تصبح مدرسًا أفضل. ناقش في مجموعات صغيرة.



٤- صمم وخطط لاجتماع أعضاء هيئة التدريس والعاملين وادعهم للاجتماع كخبرة في التنمية المهنية مستخدمًا العمليات المتبادلة التشاركية للتعلم البنائي المعروضة في هذا الفصل. بعد الاجتماع استخلص من الخبرة وتأملها.

٥- انظر في قصة كيف تعلمت جينفر أن تصبح قائدة، ما عدد الصيغ المختلفة للتعلم التي تضمها قصتها حتى الآن؟

٦- وزع استمارتي المسح الخاصة بأعضاء هيئة العاملين والمدرسة الواردتين في الملحق د، هـ قبل اجتماع أعضاء هيئة العاملين بأيام قليلة بحيث يتاح للأعضاء الوقت لقراءتها قبل الاجتماع. ثم قسمهم في الاجتماع إلى مجموعات تتألف كل مجموعة من ٣ أعضاء إلى ٥، ثم أعد توزيع الأداة المسحية. واطلب من كل فرد أن يكملها وأن يفرغ الإجابات. وعلى ورقة كبيرة من ورق الرسوم البيانية ارسم أو اعرض النتائج على صيغة رسم بياني. ارجع إلى المجموعات الصغيرة وركز على الحوار، بشرح سؤال عن البيانات التي تكشف عن القدرة على القيادة في مدرستك. ناقش. وفيما يتعلق بالاجتماع التالي سل أعضاء هيئة العاملين كيف يستطيعون التدخل في عمليات المدرسة لتنمية قدرة قيادية أقوى.

٧- اجمع الجماعات التي تدور حول محاور معينة وأعضاء هيئة التدريس والطلاب والآباء. إما مختلطين أو كمجموعات لكل منها دور محدد. وزع أسئلة التقييم في الشكل ٥-٣، شارحًا غرض الأسئلة ومعناها في علاقتها بالقدرة على القيادة في المدرسة. اطرح الأسئلة واحدًا بعد الآخر، متيحًا الفرصة للحوار، ووقتًا قصيرًا للكتابة على كل سؤال، سجل استجابات المجموعة وسل كل مشارك أن يسجل استجابة الجماعة واستجاباته الشخصية، اجمع البيانات واعرضها في اجتماع لأعضاء هيئة العاملين لتفسيرها.

الفصل الرابع

المدرسون كقادة

قلب القدرة القيادية العالية للمدرسة

المدرسون الذين يختارون مسار قيادة المدرس.. يصبحون ملاكًا ومستثمرين في مدرستهم بدلاً من أن يكونوا مجرد مستأجرين وسكانًا.

يحن جميع الناس إلى الحيوية وتحقيق الأهداف. والمدرسون الذين يظهرون الحيوية تتفجر طاقاتهم نتيجة لحب استطلاعهم وزملائهم، وطلابهم، ويجدون المتعة في الاستثارة في مشكلات التدريس اليومية ويسحرهم غموض التحدي الذي يتطلبه تحسين مجتمع تعلم الراشدين. ويصبح المدرسون متوثبين حيوية حين تتيح لهم مدارسهم ومناطقهم التعليمية فرصًا للمشاركة الحاذقة والتساؤل والاستقصاء والحوار، والتأمل إن مثل هذه البيئات تنمي القيادة.

ولا ينبغي أن تدهش أن تكون قيادة المدرس عند قلب القدرة العالية على القيادة في المدرسة. وبما أن المدرسين يمثلون أكبر جماعة من المهنيين في المدارس وأكثرها بقاء، وكذلك في المناطق التعليمية، فإن مشاركتهم الكاملة في العمل القيادي ضرورية لتحقيق أعلى قدرة قيادية. وهذه فكرة مريحة لأن المسار إلى القيادة واضح جدا، ومع ذلك مقلق؛ لأن الكثيرين يجدونه مساراً وعراً.

لماذا يجد كثير من النظار ومراقبي التعليم صعوبة في تحقيق قيادة المدرس؟ هناك عدة أسباب لذلك: فلسفة تقصر عمل القيادة على أدوار السلطة الرسمية، ونظرة هرمية للسلطة والقوة، وإصرار على أن المدرسين يمكن أن يستدرجوا للقيادة بالملاطفة وباستخدام الحوافز السليمة، وهذه أسباب قليلة من كثير، ومثل هذه الاتجاهات تنتج نتائج قصيرة المدى، وضحلة، وغير قابلة للبقاء والاستدامة.

فاستخـدام حوافز خارجية لإثارة دوافع المدرسين، على سـبيل المثال يمكن أن يكون له أثر ضار على القيادة، والحـوافز القصيرة المدى التي تثير الاسـتجابات الآلية من بعض المدرسين قد تولد الحـقد في المدى البعـيد بتشجـيع الاعتمـاد على مثل هذه المكافـآت. والنمو والارتقاء الحـق يعاق بأنظمـة الحوافز مـا لم يهتم ويلتـفت إلى الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية، مثل تقديم فرص متزايدة للتعلم.

ولعلك تذكر المسلمات المفـتاحية عن القيـادة في الفصل الأول: إن لكل فرد الحق في أن يكون قائدًا، وعليـه مسئولية ذلك وهو قـادر على ذلك، وأنه في بيئة تعلم الراشـد تتطور وترتقي قيـادة المدرس حقـا، ولعلك تتذكـر أيضًا أن القـيادة والتعـلم مجدولان علـى نحو عمـيق، وأن القيـادة أساسـية في طبـيعة الـتدريس ورسالته.

ما المدرس القائد؟

المدرسـون القادة هم أولـئك الذين لديهم أحـلام بإحداث فـرق، وأن هذه الأحلام تبقى حية مشتعلة أو يعـاد إحياؤها وإيقاظها بالاندماج مع الزملاء والعمل في ثقافة مهنية.

ويتسم الـذين بقيت أحلامـهم حيـة بأنهم متـأملون فضوليـون أي محـبون للاستطلاع، يركزون على تحسين حـرفتهم، وموجهون للفعل، ويتقـبلون المسئولية عن تعلم الطالب، ولديهم إحـساس قـوي بالذات. وهم يعرفـون نواياهم معـرفة جيدة بحيث لا يمكن أن يخـيفهم الآخرون فيلجأون إلى الصـمت، وهم منفتحون للتـعلم، ويفـهمـون أبعـاد التعلـم في المدارس، تعلم الطالب، وتعلم الزمـلاء، وتعلمهم هم.

وقد يعاد إيـقاظ المدرسين القادة فينتـبهون إلى الإحساس بالـغرض والهدف بالعمل في مدرسـة تتحسن، أو يحتمل في وضع خارج المدرسـة، مثلاً من خلال شبكة اتصال، أو برنامج جامعة أو مبادرات، تم تصـميمها وإعدادها بتفكير وتدبير وتأمل. (The National Board Certification Process, for example, or the National Writing Project). وأولئك الذين يحيون وينشطون إحـساسهم بالغرض



خارج المدرسة قد لا يقدرون على البقاء طويلاً داخلها، وخاصة إذا لم تكن متسقة مع مشاعرهم التي تتجدد عن رسالتهم كمدرسين. ويصدق هذا على وجه الخصوص إذا كان للمدرسة كثير من الملامح التي نجدها في الربعية الأولى والربعية الثانية. على سبيل المثال إذا كان ينقصها ثقافة الرسالة، والرؤية المشتركة، والمسئولية الجماعية عن تعلم الطالب.

وبنفس الطريقة التي ولد بها كل فرد ليتعلم، كذلك ولد كل فرد ليقود والعمود الأيمن من Continuum of Teacher Leadership in Appendix C المتصل المستمر عن قيادة المدرس الوارد في الملحق (ج) يصف بعض خصائص القيادة المشتركة. فالقدرة القيادية العالية توفر للمدرسين فرص المشاركة الحاذقة، والتي تتيح بدورها لمهاراتهم في القيادة أن تزدهر والمدارس التي أشرنا إليها في الفصلين الثاني والثالث استخدمت المشاركة والبراعة لتنمية قيادة المدرس.

في سبيل ملاءمة المدرس للقيادة:

عندما نفكر في قيادة المدرس، ينبغي أن نبقى في الذهن دائمًا الفروق بين الأفعال والأدوار. قد تسبق الأفعال الأدوار أو تصاحبها. وقد تضم طرح أسئلة متأملة متدبرة مفكرة في اجتماع أعضاء هيئة العاملين وتجلب منظوراً طازجًا للحوار، وتشارك الآخرين في الأفكار والممارسات، وتبادئ في طرق جديدة لتحقيق إتمام المهام وإنجازها. وعلى الرغم من أن المدرسين قد لا يكونون دائمًا في وضع يمكنهم من اتخاذ أدوار جديدة، إلا أنهم يستطيعون دائمًا أن يندمجوا في أفعال القيادة.

وتضم الأدوار مجموعات من الأفعال تؤثر في إطار عمل له اسم وعنوان، مثل مجلس المدرسة، قائد فريق، رئيس قسم، مدرس يقوم بمهمة خاصة، منسق مع الآباء، مدرب على القراءة والكتابة، هذه كلها أدوار شائعة في المدارس والمناطق التعليمية وتتطلب الأدوار منا أن نستثمر ونوظف مصادر داخلية جديدة وأن نتحمل مسئوليات جديدة. ويحتاج المدرسون في معظم الأدوار أن يفهموا الآخرين



وأن يمثلوهم وأن يجتمعوا ويدعوا للاجتماع وأن يقودوا المناقشات والأحاديث، وأن يميزوا ويحددوا الموارد ويحركوها، وأن يربطوا التفكير والتخطيط لجماعة معينة مع أعضاء هيئة العاملين ككل، وتؤدي مثل هذه الأدوار إلى تعريف أوسع لما يقصد ويعنيه أن تكون مدرسًا.

وفيما يأتي ثلاثة أمثلة لمدرسين واعدين على وجه الخصوص ليلعبوا أدوار القائد الذين التقيت بهم حديثًا:

* تستخدم مدارس في مدينة كانساس ميسرا لتحسين المدرسة School Im-provement Facilitator (SIF)، لكي يعمل ويخدم مدرستين كعامل تغيير change agent لييسر أحاديث وحوارات التعلم في المدرسة. ولقد تم اختيار هذا الميسر SIF من المدرسين القادة البارزين. وقد تدرب تدريبًا عالي المستوى وشارك في الشبكات network مع قادة مشابهين وعلى أساس مستمر.

* ويتقدم المدرس المصدري للتدخل في Cupertino California دعمًا ومساندة للأطفال المعرضين للمخاطر at-risk ويؤدي وظيفته كعامل تغيير يساعد في تطوير المنهج التعليمي ويوفر تدريبًا أثناء الخدمة، ويدرب المدرسين الجدد ويعمل كمنتور لهم، ويعمل كضابط اتصال وتنسيق للمبادرات خارج المدرسة، وهذا الدور يقع في موضع ما بين المدرس، والإداري، ويوظف بعض أفضل ما في العالمين.

* ومساعد الناظر في Calgary, Canada ليس مسئولاً فحسب عن كثير من واجبات الإدارة، ولكنه يخدم أيضًا كعامل تغيير على مستوى المدرسة كلها، وهو مثل SIF ميسر تحسين المدرسة والمدرس المصدري للتدخل the intervention re-source t. يولي اهتمامًا دقيقًا والتفاتًا للانتقاء، والرعاية والتزكية nurturing وأداء مساعدي الناظر في Calgary بما في ذلك مؤتمر سنوي أساسي وتنمية مهنية نسقية (ومساعدو الناظر مدرسون قادة في Alberta، كما أن مديري المدرسة جزء من قوة التدريس).



أفعال القيادة Leadership Actions:

أفعال كثيرة أساسية لقيادة المدرس ولكن سأهتم هنا بالأحاديث التي تتصل بالتدريب، وبمجتمعات التعلم، وبالتدريس الخصوصي mentoring والتشبيك networking. ولكي ننمي قيادة المدرس، نبدأ بالمبادأة والمبادرة في الأحاديث والحوادث وهذه تجيء في صيغ كثيرة وتضم:

* واحد لواحد One-on-One: حيث تسأل أسئلة التدريس وتتم المشاركة في الأفكار.
* تساؤل واستقصاء Inquiring: والذي يدور حول الحوارات عن البيانات والمعطيات.
* المشاركة Partnering، حيث يندمج المربون مع الآباء ومع أعضاء المجتمع المحلي.
* المساندة والإبقاء Sustaining، يتم أثناءها وضع وتطوير خطط طويلة المدى.

وتتضمن جميع هذه الأحاديث والحوارات العناصر المشتركة الآتية (مسلمين بطبيعة الحال، بأنها تتم بقصد إيجابي).

* غرض مشترك.
* سعي وبحث عن الفهم.
* تأمل للمعتقدات والخبرات.
* بوح وإظهار للأفكار والمعلومات.
* استماع يتسم بالاحترام. (Lambert et al., 1995, 2002).

وكما رأينا في الفصل الثاني: الحوارات هي أفضل أنماط الأحاديث لإثارة الأفكار والمشاعر التي تتعلق بالطلاب وبأنفسنا والاستماع إلينا بعناية ودقة والاستماع للآخرين باهتمام وعناية له تأثير سحري على ما نقول: يتم تناول المسائل والمشكلات التي نفحصها عن كثب ومن جميع الجوانب، بدلاً من أن نخضع لآراء سريعة ونلجأ لحلول جاهزة.



التدريب:

ينبثق أو ينشأ التدريب من نفس المبادئ كالحوار ولكنه يقتضي مدخلاً شخصيًا بدرجة أكبر، لأنه يحدث عادة على أساس واحد لواحد، وعلى الرغم من أن التدريب التعليمي كان معنا منذ عقود كثيرة، إلا أن انتباهًا قليلاً خول للتدريب على القيادة، حيث قصد أن تتوسع الأسئلة فيتحول تركيز المستجيب من كونه ممارسًا متأملاً إلى كونه قائدًا. وهذا ينعكس في Continuum of Emerging Teacher Leadership (جـ) المتصل المستمر للقيادة البازغة للمدرس في الملحق حيث يتطور المستجيبون من عرض وإظهار خصائصهم في العمود الأيمن إلى إظهار تلك التي في العمود الأيسر. وفي الشكل ١-٤ نجد أفعالاً منتقاة من الفئات الأربع للمتصل المستمر - تنمية الراشد، الحوار، التضافر، والتغير التنظيمي قد تزاوجت وتطابقت مع أسئلة التدريب المصاحبة.

وكما تقترح هذه الأمثلة، فإن التدريب جانب نفيس لا يقدر بمال من جوانب تنمية القيادة والارتقاء بها. ولأن تعلم الطالب وتعلم الراشد فكرتان متوازيتان، يمكن ربط التدريب على القيادة بالتدريب التعليمي بسهولة تامة. وكثير من نفس الأسئلة يمكن أن تطرح في كلتا الحالتين بما في ذلك، ما نتاجك المرغوب فيه بالنسبة لطالبك ولفريقك؟ ما الدور الذي ستلعبه في المساعدة على تحقيق أهدافك؟ ما الدليل والشاهد الذي ستبحث عنه لتقييم ما إذا كانت أهداف الطالب - الفريق قد تحققت وتم الوصول إليها؟.

منتور القيادة Leadership Mentoring:

منتور القيادة أو المعلم الخاص عادة ما يكون قائد هونفسه، وفي الفصل الثالث، رأينا كيف أدت العلاقة المنتورية بين الناظر Trevor وجينفر إلى ارتقائها ونموها كقائد مدرسي. وعملية التعليم الخاص Mentoring تتضمن التدريب، والتغذية الراجعة، والنمذجة، وتوفير خبرات القيادة، والمشاركة في مجالات خارج حجرة الدراسة والمدرسة. وكثيرًا ما يرى المنتور إمكانية أعظم فيمن يعلمهم عما يرى هو في نفسه، الذين يميلون إلى العمل ليحققوا توقعات المنتورين حين يتم التعبير عن الاعتقاد العميق بقدراتهم، وعملية المنتور يمكن أن تساعد المربين على أن

الشكل (١-٤)

أمثلة للتدريب على القيادة

فئة القيادة	خصائص الممارس المتأمل	خصائص المدرس القائد	أسئلة التدريب
تنمية الراشد	خصائص الممارس المتأمل يفهم ذاته باعتباره معتمداً على نحو متبادل على الآخرين في مجتمع المدرسة، وهو متأمل ويبحث عن التغذية الراجعة من الآخرين.	يساعد الزملاء على التعبير عن ثقتهم وعن القيم المشتركة ليكونوا مجتمعات تعلم متوافقة أي يعتمد بعضها على بعض.	كيف تشارك الآخرين في منظورك القيادي؟ ما السؤال الذي تطرحه على أعضاء فريقك لتكتشف القيم المشتركة للجماعات؟
الحوار	يتواصل تواصلاً جيداً مع الأفراد والجماعات في المجتمع ليكون علاقات ويحافظ عليها وليركز على التدريس والتعلم.	ييسر الحوار الفعال بين أعضاء مجتمع المدرسة لكي يبني العلاقات ويركز الحوار على التدريس والتعلم.	ما مهارات تيسير الحوار التي ستحتاجها لتعمل مع فريقك؟ ما السؤال الحواري الذي يؤدي إلى تركيز الفريق على التدريس والتعلم؟
التضافر	يشارك على نحو نشط في اتخاذ القرار المشترك، ويتطوع ليتابع قرارات الجماعة.	ينمي اتخاذ القرار التضافري للوفاء بحاجات الفرد والجماعة المتنوعة من مجتمع المدرسة.	كيف تشجع أعضاء معينين في المجتمع المدرسي لكي يخدموا ويعملوا في الفريق؟
التغير التنظيمي	ينمي مهارات التفكير التقدمي للعمل مع الآخرين والتخطيط لتحسين المدرسة ويؤسس الأهداف المستقبلية على القيم المشتركة والرؤية.	يوفر الفرص ويخلقها ليدمج الآخرين في تفكير كثير الرؤى وتخطيط يقوم على نسق مشترك من القيم.	ما مدى فاعلية بنية اتخاذ القرار الحالية لمجتمعنا؟ ما العملية التي قد تساعدنا على ترجمة قيمنا المشتركة في رؤية المدرسة؟



يصبحوا أفضل في حل المشكلات وفي اتخاذ القرار وتقديم المساندة والتحدي وتيسير الرؤية المهنية (Lipton & Wellman, 2004).

التقييم الذاتي لقيادة المدرس:

إن قاعدة التقدير المتدرجة لقيادة المدرس البازغة في الملحق (ب) والمتصل المستمر للقيادة البازغة الوارد في الملحق (ج) يمكن أن يساعد المربين على تقييم أفعالهم القيادية بمساعدتهم على تحديد وتمييز المهارات والأفهام الحيوية والحاسمة في قيادة المدرس، وكذلك بالخدمة كإطار عمل يساند المحادثات والمناقشات التي تتصل بالتدريب والمنتورية والنمو المهني.

المدارس ذات القدوة القيادية العالية كمجتمعات تعلم:

إن الأنشطة والعلاقات التي نوقشت من قبل توجد في مجتمع التعلم: بنية نشطة حية وموحدة حول غرض مشترك لتعلم الطالب. والمدارس ذات القدرة القيادية العالية ممتازة كمجتمعات تعلم، أي كبيئات تتضمن وتتطلب معظم الملامح نفسها، بما في ذلك الرؤية المشتركة، والتساؤل والاستقصاء، والممارسة المتأملة، والمسئولية الجماعية. ويرتبط أعضاء مجتمع التعلم بكل أكبر وأقوى من مجموع أجزائه. ولقد رأينا في الفصل الثاني وفي الفصل الثالث كيف مكنت المدارس المدرسين من المشاركة في أفكار ومعرفة أدت إلى طرق لخلق المعرفة المشتركة معًا. والمدرسة ذات القدرة القيادية العالية هي المدرسة التي فيها يختار المدرسون أن يقودوا لأن بيئتهم سمحت لهم أو أتاحت لهم أن يعملوا هذا.

الشبكات Networks:

تزود الشبكات المدرسين بمجتمع تعلم متسع حيث تنمي مفاهيمهم المهنية عن الذات. وفي الشبكات المحلية والقومية، يرى المدرسون أنفسهم كجزء من مهنة أعرض، ويستمع إليهم بتركيز واحترام قد لا يوجد في مدارسهم، ويستمعون ويرون كيف يفكر المدرسون الآخرون ويتفاعلون بما يتيح لهم أن يصقلوا مدركاتهم لأدوارهم كمدرسين. ومشروع الكتابة القومي The National Writing Project مثال ممتاز لمثل هذه الشبكة. ووفقًا لما يقوله (٢٠٠١ Lieberman and Wood)، تضم ممارسات المشروع ما يأتي:



* الاتصال بكل زميل كمسهم له قيمته وقدرته.

* النظر إلى المدرسين كخبراء.

* عقد منتديات للمشاركة والحوار والنقد.

* تحويل ملكية التعلم إلى المتعلمين.

* وضع التعلم موضع الممارسة وفي إطار العلاقات وتوفير نقاط مدخلية متعددة إلى مجتمعات التعلم، وتتبنى موقفا متسائلاً مستقصيًا.

* المشاركة في القيادة.

* إعادة التفكير في الهويات المهنية وربطها بالمجتمع المهني.

ويلتقي المدرسون في المشروع بتواتر وتكرار للنظر في الصعوبات التي يواجهونها في فهم الطلاب، وللمشاركة في الأفكار والخبرات ويزدهر المشروع القومي للكتابة The National Writing Project على أفضل نحو حين تتاح للمشاركين الفرص ليتعلموا ويعملوا كمجتمع، ولكي يتحملوا مسئوليات القيادة في موقع محلي.

والمداخل الكثيرة المختلفة لمساندة قيادة المدرس الموصوفة في هذا الكتاب - الحوار والمحادثة، والتضافر، ومجموعات الدرس والمذاكرة والشبكات... إلخ، يمكن أن يوفرها النظار والزملاء، وهيئة العاملين بالمنطقة التعليمية المسئولين عن التعليم وعن مدربي المدرسة. والشكل ٢-٤ يقترح الاستراتيجيات التي قد يستخدمها النظار أو المدرسون لهذا الغرض، مع التحولات السلوكية المتوقعة من المدرسين استجابة لكل استراتيجية.

تثقيف المدرسين الجدد والنظار:

يمكن أن يتضمن التثقيف ويعني عملية تدريب المربين ليقوموا بأدوار تقليدية تحمي الوضع الراهن. وتشيع تعبيرات مثل: أنت تعرف اللغة الممتعة الطنانة: «لا تتحدث في السنوات الثلاث الأولى»، «لا تجلس في هذا الكرسي»، «لا تطرح أسئلة» عن ما يطلب منا الناظر السابق عمله. شعارنا هو «اغرق أو عُم»، ولكن التثقيف يمكن أن يعني أيضًا مساعدة المدرسين الجدد والنظار أن يمضوا في الطريق



الشكل (٢-٤)

بناء القدرة على القيادة عن طريق الالتزام

عدد قليل من العلامات الهادية والاستراتيجيات

علامات هادية benchmark في تطوير قيادة المدرس	استراتيجيات أساسية تشجع قيادة المدرس
- يبادئ في أفعال جديدة باقتراح طرق أخرى لتحقيق الأهداف وتكملة المهام.	- يخلق فرصاً للحوار الذي يعمق فهم المسائل.
- يحل المشكلات بدلاً من طلب الإذن وتوجيه اللوم المجدد.	- يتحول من إعطاء الإذن أو التمسك بموقفه إلى حل المشكلات على نحو متسق (سواء واحد مع واحد أو في جماعة صغيرة أو كبيرة).
- يتطوع لتحمل المسئولية عن المسائل والمهام.	- يعرض ويظهر المسائل والظروف دون أن يعرف الإجابة، ويطرح أسئلة دون إجابات سهلة.
- يدعو المدرسين الآخرين ليعملوا معه، ويشترك مع الآخرين في المواد ويزور حجرات الدراسة.	- يبين على نحو مستمر أن الوقت متاح للعمل المشترك، ويقوم ويتطوع للاتصال بحجرات المدرسين، ويطلب من هيئة المدرسين حضور أنشطة التنمية المهنية في أزواج، ويشارك في محادثات في مجموعات صغيرة في كل اجتماع لهيئة العاملين بالمدرسة.
- يستمع الواحد للآخر وخاصة للأعضاء الجدد في الهيئة التدريسية.	- ينمذج الاستماع المتسم بالاحترام في كل موقف ولا يندفع في الاتصالات.
- يسلم بالأخطاء وبالمسائل التعليمية التي لم تحل ويطلب المساعدة من الزملاء.	- يعمل نفس الشيء.
- يتحدث عن الأطفال بطريقة ترجع وتوحي بأن جميع الأطفال يتعلمون.	- ينمذج نفس السلوك، ويسأل أسئلة تعمق (بما في ذلك أسئلة دون إجابات سهلة)، ويستخدم استراتيجيات التأمل في اجتماعات أعضاء هيئة التدريس والعاملين ويدعو إلى مستوى عالٍ من المخاطرة.
- يصبح أكثر مهارة في المحادثات والحوارات والتيسير وفي طرح أسئلة استفسار واستقصاء في التدريس.	- يصبح أكثر مهارة في تيسير الأحاديث وفي التأمل وفي تصميم وقت تفاعل أعضاء هيئة التدريس.



بخطى ثابتة سريعة، وأن نرحب بهم في أعضاء هيئة التدريس والعاملين منذ البداية، وأن نشجعهم على أن يصبحوا جزءًا من مجتمع تعلم قوي، وهذا التعريف الثاني هو التعريف الذي أرغب في التركيز عليه هنا.

المدرسون الجدد والمبتدئون:

إن التثقيف المتأمل المفكر حاسم وحيوي للاستدامة والاستمرار، ويمكن أن يساعد على ترابط وتماسك نسيج المجتمع المحلي معًا، بحيث لا تؤدي التحولات الجادة في ثقافة المدرسة - وحول مدرسين جدد مثلاً - لا تؤدي إلى خلل في تدفق ومسيرة عمليات تحسن المدرسة.

وتبين مديرة مشاركة بمركز في جامعة كاليفورنيا Janet Gless associate director of the New Teacher Center at the University of California, Santa Cruz، أن مساندة المدرسين المبتدئين يمكن أن تسهم في بناء القدرة على القيادة. ويفيد المدرسون القدامى المتمرسون المحنكون بالقيام بدور القيادة المهنية الهامة، وبدور المنتور وبالتالي يتحملون مسئولية النجاح المهني لزملائهم (بنفس القدر الذين يقومون به بأدوارهم كمدرسي حجرة الدراسة، لتحقيق نجاح طلابهم)، ويؤثر المدرسون ذوو الخبرة أو القدامى تأثيرًا قويا في زملائهم الجدد بنمذجتهم للمعايير والأنماط السلوكية المهنية التي تسهم في جودة التعليم وفي قيادة المدرس مثل الاندماج في التساؤل المتأمل والاستقصاء عن ممارسة حجرة الدراسة مركزين على المسئولية عن تعلم الطالب ومتقبلين لها، ومكافحين على نحو مستمر لتعلم المهارات الجديدة والتوافق مع ممارسة حُجرة الدراسة وتقييم الزمالة والحوار المهني في خدمة المعايير المهنية العالية.

ويعرف منتور المدرس الجديد في Saratoga, California بأنه زميل السلاح للمدرس، ويساعد الجدد في مهام مثل إعداد بنية التعلم، والاستعداد لأول دعوة بالمنزل لزملائه، وللقاءات الآباء، وللحصول على المواد والمصادر (بما في ذلك الحصول على قدر من المال يتصرف فيه بحرية لشراء المواد)، وتوجيه أنفسهم للبرامج والكتب، والتفاوض بصفة عامة حول واجبات التدريس اللوجيستية (الآلية/ والمهارية).



وجميع المدرسين في Saratoga يعملون كزملاء سلاح للمدرسين الجدد buddy teachers وبالتالي يظلون على ألفة بالتحديات التي تواجه المدرسين الجدد. وهذا الوعي يمكن الأصوات الجديدة من أن تسمع ويُعترف بها وبالإضافة إلى زملاء السلاح من المدرسين يعين للمدرسين الجدد مدرسون مستشارون. «ليلاحظوا تدريسهم ويدربوهم ويدمجوهم في التخطيط المهني وتقييم الذات. وبتعلم مبادئ تعلم الكبار، والممارسة الناجحة وتنمية مهارات التدريب، وتوفير خبرات تعلم لزملائهم ينمي زملاء السلاح والمستشارون مهارات قيادية هامة خاصة بهم.

وبرامج تنصيب المدرس التي توفر وقتًا كافيًا للمدرسين الجدد ليعملوا مع زملائهم المتنورين يمكن أن تساعد على تنمية قادة منذ البداية. وتدرس برامج التنصيب المعينين الجدد ليوصلوا مشاكلهم وكشوفهم وانجازاتهم لزملائهم، وتتيح للمدرسين الجدد أن يبدأوا حياتهم المهنية بفهم قيمة البيئة التي تساند تعلم الراشد أو الكبير، وبالتالي قيادة المدرس. وتساعد برامج التنصيب الفعالة المدرسين الجدد على التركيز على قدرتهم على إحداث فرق في تعلم الطلاب كأفراد، وبالتالي يساعدون على الحفاظ على الشغف والولع بالتدريس حيا. ويستطيع المدرسون الجدد أن يبزغوا كقادة في وقت مبكر من حياتهم المهنية متى وجدوا توجيهًا بالمعايير المهنية وفهموا أن تعلم المدرس ضروري وأساسي للممارسة الناجحة ولتعلم القيادة في وقت مبكر.

وظهرت في كاليفورنيا المعايير المهنية للمدرسين وبزغت من عمل تنصيب المدرسين الجدد. ولقد تم تبني معايير كاليفورنيا لمهنة التدريس California Standards for the Teacher Profession (CSTP) عام ١٩٩٧ ووفرت رؤية لكيف يمكن أن يكون التدريس الضليع والمعايير الستة هي:

* دمج جميع الطلاب في التعلم ومساندتهم.
* خلق بيئات فعالة لتعلم الطالب والحفاظ على استمرارها.
* فهم المادة الدراسية وتنظيمها لتعلم الطالب.
* تخطيط التعليم وتصميم خبرات التعلم لجميع الطلاب.
* تقييم تعلم الطالب.
* النمو والارتقاء كمربي مهني.



ومن المهم أن يكون لدينا طريـق لوصف الخطوات المتفـردة في رحلة المدرس نحو القـيادة، ولقد طور مـركز المدرس الجـديد في جامعـة كاليفـورنيا The New Teacher Center at UC, Santa Cruz متصلاً مستمراً لممارسة المدرس يتسق مع المعايير CSTP ويبرز الأبعاد الستة لهذا المتصل المستمر "تنمية المربي المهني والارتقاء به" مهارات القيادة الست واتجاهاته الآتية:

* حوار مع الزملاء.
* إسهامات مهنية.
* التجديد والتحديث.
* الاتصال والتواصل.
* التضافر.
* الأمانة المهنية.

وهذا المتصل المستمر ككل يساعد المـدرسين الجدد على أن يقيموا ممارستهم. ويحددوا الخطوات التالية الضرورية للنمو المهني. والتقييم تضافري ويستخدم نواتج بارعة للممارسة الصفية مـثل قواعد التقدير المتدرجة rubrics التي تدور في حجرة الدراسة كـشاهد ودليل على مـستـوى نمو المدرس وارتقائه. وهذا يسـاعد المدرس الجديد علـى أن يصبح أكثـر وضوحـًا وتحديدًا وتمفـصلاً في ممارستـه، ليس ذلك فحسب بل ويدرسه أيضًا لكي يوفر شاهدًا ودليلاً يظهر مستوى إنجازه، ولكي يفهم أن تحسن الممارسة هو رحلة طويلـة تستغرق حياته المهنية كلهـا وتتحقق على أفضل نحو في معية الزملاء.

النظار الجدد والمبتدئون:

إن تـثـقيف النظار ليس شـائعًا مـثل تـثـقيف وتطبـيع المدرس وحتى أفـضل المدرسين يسـتطيع أن يتراجع خطوات وينتظر النـاظر ليتوصـل إلى فهم للمـسائل معتمدًا على نفســه أو يخفق في ذلك. وهذا النوع من الموقف العقلي أو الوجداني في مدرسة مهتمـة بالقابلية للنمو والتقدم نحو قدرة قيادية عـالية غير متتح بدرجة عالية.



وأقترح أن يدرك المدرسون أنهم يلعبون دوراً كبيراً في ضمان نجاح الناظر الجديد وطبيعي أن ألاحظ أن الإدارات التعليمية والمناطق أحيانًا تتصرف تصرفًا أحاديًا وغير مسئول بأن تعين نظاراً أوتقراطيين في مدارس تتحرك نحو قدرة قيادية عالية، وهذه التصرفات يصعب الدفاع عنها. غير أنه في معظم الحالات يستطيع المدرسون أن يساعدوا الناظر بأن يلتقوا معه ليشرحوا ويوضحوا ثقافة المدرسة، وبرامجها الناجحة ويوعوه باهتمامات وقضايا معينة، ويقدمون المساعدة ويعلموه، ولأن لدى الناظر الجديد الكثير الذي يقدمه أيضًا، فإن هذا اللقاء والاجتماع فرصة لترسيخ وتكوين علاقات تبادلية وترسيخ أن المهنيين لديهم أشياء كثيرة ليتعلموها الواحد من الآخر.. ولو تم تكوين العلاقات مع النظار الجدد بهذه الطريقة لأصبحت هذه العلاقات بناءة بطرق صحية منتجة منذ البداية.

عوائق لقيادة المدرس:

من العوائق الشائعة لقيادة المدرس قلة الزمن المتاح، والمفاهيم الخاطئة عن العدالة والإنصاف والمساواة (مثلاً لا يختلف مدرس عن آخر)، والثقافات الهرمية للسلطة، ومعارضة الأتراب، والرغبة في الانسجام والأمان إزاء الصراع والمخاطرة وهذه مجرد عوامل قليلة تثبط همم المدرسين حتى لا يقودوا وكلما ارتفعت القدرة على القيادة في المدرسة، ازداد ضعف وتهافت هذه العوامل المقيدة واختفت في الخلفية. ولكن في مدرسة الربعية الأولى، تسيطر هذه العوائق، وتتيح للمربين أن يلوموا القوى الخارجية وأن يتجنبوا المسئولية، ومن الشائع أن نسمع الأنماط الآتية من التعليقات في مدرسة الربعية الأولى:

* لو أن مدرس الصف السادس علم طلابي الذين أدرسهم في الصف السابع هذا العام أن يكونوا مسئولين عن واجبهم المنزلي، ما كنا نواجه هذه المشكلات.
* أنا لا آخذ راتبي لكي أقوم بعمل إداري، دع الناظر يتخذ القرار.
* ترك (جمال) الصف الثالث. ولم يفهم معنى أن يُدَرِّس هنا. لقد كان دائمًا يتطوع ليعمل مع الناظر وهذا لا يبشر بخير في مدرستنا.
* أنا أدرس للطلاب الذين لديهم استعداد للتعلم.

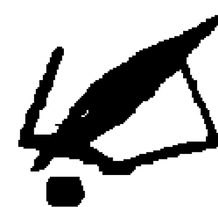


وما إن نبلغ الوقت الذي تقترب فيه المدرسة من الربيعة الرابعة في حالتها، إلا ونجد أولئك الذين وضعوا القيود من قبل والعوائق إلا وقد شاركوا في القيادة، أو على الأقل لم يقللوا من شأن جهود المشاركين، ويستطيع المربون في مدرسة الربعية الرابعة بعد أن اكتسبوا الخبرة في القيادة، والمساندة والتغذية الراجعة أن يساعدوا على تنمية ورعاية القيادة بين الزملاء. ومع صيرورة المدرسين أكثر مهارة في عملهم الواحد مع الآخر. تنمو ثقتهم، ويبدأون في النظر لأنفسهم نظرة مختلفة وتتسع حدود التدريس لتشمل حجرة الدراسة، والمدرسة، والمجتمع المحلي، والمهنة.

والمدرسون الذين ظلوا في أماكنهم ووضعهم على الأقل ثلاث سنوات ينمون بعض الروتينيات، في حجرة الدراسة وفي بقية حياتهم المهنية، التي ينبغي أن يتخلصوا منها إذا أرادوا أن يصبحوا قادة حقًا. وبطبيعة الحال، نحن نرى من خبرات طلابنا أن التخلص من عاداتنا القديمة التي مارسناها طويلاً كثيراً ما تكون عملاً تعلميًا صعبًا، والمدخل البنائي للقيادة يكون إذن هامًا على وجه الخصوص. نحن نبدأ الرحلة بالابتعاد والتخلص من العادات القديمة بفحص المسلّمات الحالية والمعتقدات والخبرات. كيف أفكر الآن في قيادة المدرس؟ ما المسلمات التي لدى؟ ما الخبرات التي لدى؟ والمدرسون الذين لا يريدون أن يعملوا هذا كثيراً ما يفكر الناس فيهم بأنهم مقاومون للإصلاح والتطوير.

التدخل مع المدرسين المقاومين المعارضين:

لسوء الحظ، فإن بعض المدرسين يتعرضون لخيبة الأمل مرات كثيرة بسبب الآمال والوعود التي لا تتحقق، أو لأنهم قد رسموا حدودًا صارمة جامدة حول حياتهم المهنية، وترتيبًا على ذلك يقاومون التغيير. وحتى لو وجد عدد قليل من هؤلاء المدرسين في مدرسة، فإنهم يستطيعون أن يستهلكوا قدرًا كبيراً من طاقة الكل بل قد يخربوا عمل المجتمع في محاولة للمحافظة على الوضع الراهن وكثيراً ما يرفض المدرسون المقاومون أن يشاركوا بطرق منتجة، وأن يروا أنفسهم كمتعلمين وأن يسهموا في تعلم الراشدين الآخرين أو أن يراعوا معايير السلوك المدني والمهني.



وبيئة المدرســة هي أكثر العوامل المســهمة مغزى في المقــاومة، وسوف يؤدي المدرسون الذين يقاومـون بناء القدرة على القيادة في مدارس معايـير الربعية الأولى أداءً مختلـفًا عن أولئك الذين يعملون في مدارس الربعـية الرابعة. فكل بيـئة تبرز وتستـخرج موارد داخلية مـختلفة واتجـاهات متبايـنة من الأفراد، موحدة وخـالقة المسرح الذي يتم فيه تعلم الأنماط السلوكية وممارستها.

ويميل المدرسون في مدارس الربعية الرابعة إلى إما أن ينموا العلاقات المقترحة في الشكل ٢-٤ أو يتركوا المدرسة (بأن ينتقلوا منها، أو يغيروا المهنة أو يتقاعدوا)، وهذه العلاقات ترجح مجتمع تعلم يعتمد اعتماداً متبادلاً بعضه على البعض الآخر حيث يتحمل المدرسون مسئولية جمعية عن المدارس ومجتمع تعلم يشجع المدرسين على أن يحسنوا ممارســتهم، وحيث يجدون مســاندة من الإداريين ومن الزملاء في صورة توقـعات واضحة، ومـلاحظات لحجرة الدراسة وتـدريب تعليمي، وتطوير مهني وارتقاء وفرص غنية خصبــة للرضا بمكافآت داخلية المنشأ، وبإشراف وتقويم. والعمل مع مدرس يقاوم عمليــة التعلم المهني يمكن أن يكون منهكًا، ولكن إذا كان المدرس المقاوم ضارا بتعلم الطالب وبنموه، فإن الطاقــة التي تستخدم في تحسينه أو إبعاده تكون في موضعها وحسنة الاستــثمار. وكقاعدة ينبغي أن ينفق المربون معظم طاقتهم على المدرسين الذين يريدون المشاركة بطرق ماهرة.

المحافظة على استمرار قيادة المدرس عبر الزمن:

نحن نحافظ على قيادة المدرس بترسيخ القدرة القــيادية العالية والحفاظ عليها وتنمية وتطوير القــيادة عند المدرسين الجدد، والقدرة على القيــادة تتطلب وتتضمن بنية تحتية للتـعلم تتألف من أدوار، ومسئوليات، وتساؤل واستــقصاء وتأمل وتركيز على تعلم الطالب. والهـيئــة العاملة المهنيــة ينبغي أن تســد النقص وتجدد الـطاقة بأعضــاء هيئــة تدريس وعاملين جــدد يواصلون المسيــرة معتــمدين على مــا توفره المدارس من توجيه، وما يحصلونه من معرفة جديدة ويجدونه من مساندة ومنتورية وتعليم خاص، Mentoring.

وبعض المدرسين يتــعرضــون للإنهاك النفــسي والاحتــراق. ويمكن أن يؤدي الأداء العالي الجودة والمستمر والمستدام إلى إنهاك. وحينما عملت كناظر، كان لدي



مدرسة تسمى كاميليا التي استيقظت ذات يوم وقررت أنها شبعت، وأتخمت، فبالإضافة إلى مسئوليتها بالمدرسة كانت أمًا لصبيين صغيرين. وقررت أن تأخذ فصلاً دراسيًا إجازة. ليس من التدريس وإنما من القيادة في أدوار خاصة. ووافق زملاؤها ووافقت على أنها في حاجة إلى أن تتخذ خطوة للخلف وتستعيد طاقتها ونشاطها. وعادت في الخريف التالي لأدوارها الجديدة بالمدرسة وقد استعادت حيويتها ونشاطها.

لقد تعلمت الكثير من كاميليا، فالتراجع لا يعني التسرب، ونحن في حاجة إلى معايرة وتقويم وتدريج طاقاتنا لكي نمضي في تغيير اتجاهنا لفترة طويلة. والقدرة على مواصلة المسيرة تتطلب منا أن نفكر من جديد في التزام وتكريس الجهد والزمن والاضطلاع بالمسئوليات. ونحن يساند الواحد منا الآخر في هذه الرحلة نحو القدرة على القيادة، نحتاج أن نفكر ونتذكر دومًا حياتنا كلها: من نحن كمهنيين وآباء وأزواج، وأطفال وأعضاء في مجتمع، ويبدو أننا جميعًا نحن إلى الحيوية، والغرض الذي يجعل حياتنا ذات معنى وقدر كبير من هذا الغرض إن لم يكن كله يمكن أن نجده في المدرسة.

أنشطة وأسئلة:

١- ابدأ حوارًا جماعيًا بطرح السؤال «ما قيادة المدرس وكيف تبدو في مدرستنا؟» لخص الأفكار الصادرة عن الجماعة واكتبها على لوحات واترك اللوحات معلقة في حجرة أعضاء هيئة التدريس لكي يضيف الناس إليها.

٢- اقرأ الفقرة الآتية التي كتبها Roland Barth ١٩٩٩ وناقش في فرق:

«المدرسون الذين يختارون مسار قيادة المدرس يخبرون:

* نقصًا في العزلة والتي ينتج عن الرفقة المتواترة والزمالة المتكررة مع الراشدين الآخرين.

* الرضا والإشباع الشخصي والمهني الذي نتج عن تحسين المدرسة.

* إحساس بالفائدة والنفع والاستثمار والعضوية في مجتمع المدرسة.

* تعلم جديد عن المدرسة، وعملية التغير وعن أنفسنا، والذي يصاحب كون الواحد منا قائداً.

* التنشيط المهني وسد النقص وتعويض الطاقة والذي ينتشر في تدريسهم بحجرات الدراسة يؤدي إلى أن يصبح هؤلاء المدرسون ملاكًا ومستثمرين في مدارسهم وليسوا مستأجرين وعابري سبيل.

٣- استقص وافحص واكتشف في فرق صغيرة العوائق التي تواجه قيادة المدرس في مدرستك. قسم صفحة من الورق إلى أربعة أعمدة معنونة «الذات»، «المدرسة»، «المنطقة التعليمية»، «المهنة»، وتحت كل عنوان وفي كل عمود سجل العوامل ذات العلاقة التي تعوق طريق قيادة المدرس وشارك الأفكار مع أعضاء فريقك ومع المجموعة الأكبر.

٤- في اجتماع لأعضاء الهيئة التدريسية أو لفريقك انقسموا إلى مجموعات صغيرة واقرأوا قاعدة التقدير المتدرجة عن قيادة المدرس البازغة (الملحق ب). قيموا كل بعد بوضع علامة على المتصل المستمر في قمة قاعدة التقدير المتدرجة والتي تمثل موقفك أفضل تمثيل تخير ثلاثة مجالات يمكن تنميتها نحو قيادة أعظم للمدرس وناقش خططك. قدم لأعضاء فريقك مقترحات عن كيف يمكن لهم أن يساندوك.

٥- في اجتماع لأعضاء هيئة التدريس انقسموا إلى أزواج وناقشوا السؤال الآتي لمدة خمس دقائق: ما نواحي القوة التي أجلبها لدور القائد؟ وبعد المناقشة، اكتب لمدة خمس دقائق على نفس السؤال، وفي مجموعات صغيرة شارك الآخرين في نواحي القوة التي حددتها وميزتها في نفسك مع الانتباه الوثيق لأي أنماط داخل الجماعة. افحص قاعدة التقدير المتدرجة لقيادة المدرس البازغة باحثًا عن نواحي القوة التي ناقشتها مجموعتك في هذه اللحظة. ناقش ما اكتشفته والاستخدامات الممكنة لقاعدة التقدير المتدرجة rubric.

٦- بعد أن ينقسم أعضاء الهيئة التدريسية إلى أزواج. يقومون بمراجعة الاقتباس من Roland Barth السابق. ويستخدمون الشكل ١-٤ كمرجع ويضعون ثلاثة أسئلة يمكنك كل منها من أن تتقدم نحو قيادة أعظم يقوم بها المدرس.



٧- حدد وقتا للاجتماع مع شريكك في النشاط السادس السابق لكي يعلم كل منكم الآخر ويدربه على القيادة. استخدم الأسئلة التي وضعتها، وأي أسئلة أخرى تطرأ على عقلك أثناء الجلسة، تعمق الخصوصية والتحديد (مثال: أخبرني بالمزيد عما تفكر فيه «كيف ستبدو؟ أعطني مثالاً»).

٨- رتب لجلسات تعليم وتدريب مرتين في الشهر، اجمع واربط هذه الجلسات مع تعليم وتدريب الأتراب، أحط أعضاء هيئة العاملين أو في اجتماعات الفريق بخلاصة الأفكار.

٩- ضع خطة شخصية لقيادة المدرس. والتفت إلى الأسئلة الآتية:

* ما المفاهيم الأساسية التي طورتها عن نفسك مع خبرتك وقراءتك عن قيادة المدرس؟

* تصور بصريا المدرس القائد التي تود أن تكونه، ماذا يقول وماذا يفعل؟

* كيف يستجيب للآخرين؟

* ما المهارات الإضافية، والمعرفة والاتجاهات التي تحتاجها لتحقيق صورتك التي ترغب فيها كمدرس قائد؟ كيف تنمي هذه المهارات والمعرفة والاتجاهات؟

* ما الذي تريد لطلابك أن يقولوه عنك بعد عشرين سنة من الآن؟



الفصل الخامس

الدور المتغير للناظر

على الرغم من أن المدرسين في قلب القدرة على القيادة، إلا أن النظار يحتلون أو يشغلون موقعًا خاصا في المدارس. . إن لديهم حرية الوصول للنظام المدرسي الأكبر ولهم حق ممارسة السلطة تنظيميا وتاريخيا، ويتعرضون لضغوط للوفاء بتوقعات المدرس والأب والطالب. وهم يبنون الثقة، ويوجهون المدرسة لتركز على مهامها ويدعون إلى النقاش ويحافظون عليه ويصرون على تنفيذ السياسة والممارسة. وطالما أن لدينا مدارس تحتاج إلى أن تتحسن أو إلى الحفاظ على استمرار التحسينات، سيكون دور الناظر هاما.

وبعرض فصل قيادة المدرس قبل هذا الفصل عن النظار، آمل أن أوضح أن مهمة الناظر الأساسية هي أن يعمل مع مجتمع الراشدين في المدرسة من خلالهم، وبما أن المدرسين وليس النظار هم الذين يدرسون جميع الطلاب، من الأمور الحيوية أن تؤدي تفاعلات الناظر مع المدرسين في المدرسة إلى التركيز على نحو غرضي هادف على تعلم الطالب.

غير أنه في بعض مناطق القطر يتعرض دور الناظر لتغير عميق. ونحن نعرف الآن أن الناظر المتعاون المتضافر المنفتح، والذي يضم الجميع ويشملهم يستطيع أن يحقق تحسنًا مشهودًا في المدارس وأن يؤثر تأثيراً عميقًا في تعلم الطالب. . وفي هذا الفصل، سوف أصف التحديات الكثيرة التي يواجهها النظار في طريقهم لبناء القدرة القيادية. إنها رحلة حياة وسوف تتطلب تحولاً في المنظور بالنسبة لكثيرين.

تحول منظورات الناظر:

يتنظم النظار الذين يبنون القدرة القيادية في تصرفاتهم مع الاعتقاد بأن كل فرد له الحق ولديه المسئولية والقدرة على أن يعمل كقائد. وهذا المنظور يتطلب أن يكون النظار واضحين إزاء قيمهم الأساسية وواثقين من قدرتهم على العمل على نحو جيد مع الآخرين بالتأثير فيهم، والتيسير، والتوجيه، والمتورية. وهم في حاجة إلى أن يقاوموا استخدام السلطة ليأمروا وينهوا ويُخبروا.

أحيانًا أسمع القول بأنه لا يوجد أسلوب في القيادة أفضل من أي أسلوب آخر. وأخشى أن الأمر ليس كذلك، فبعض الأساليب مفضلة على البعض الآخر. ويقترح Goleman ١٩٩٥م أن أحد العناصر الحاسمة في منظور القيادة الصحية الذكاء الوجداني. فناظر المدرسة الذكي وجدانيًا لديه دافعية ذاتية، وتعاطف (إمباثي) ويثابر لبلوغ هدف تربية وتعليم جميع الأطفال، ويدير ويتحكم في انفعالاته وفي الضغط بحيث لا يفقد رؤية قيمه المحورية والتزاماته ويحتمل أن الأكثر أهمية، أنه يتمسك بقوة وإحكام بالأمل. وهؤلاء الأفراد قادرون على خلق مناخات تنظيمية قوامها الثقة، والمشاركة في المعلومات، والمخاطرة الصحية والتعلم. وفي إيجاز كما يبرز جولمان، الخيرون يتمون العمل أولاً. وقبل الآخرين، والخصائص المثبتة هنا تصدق على صورة ناظر المدرسة ذات الربعية الرابعة: فهو منفتح، متضافر، وواضح عما هو هام - أي تعلم الطالب - وكيف يعمل مع الآخرين لتحقيقه.

ويواجه النظار عمل بناء القدرة على القيادة من منظورات كثيرة مختلفة، وفي معظم الحالات من مدخل من المداخل الأربعة الآتية:

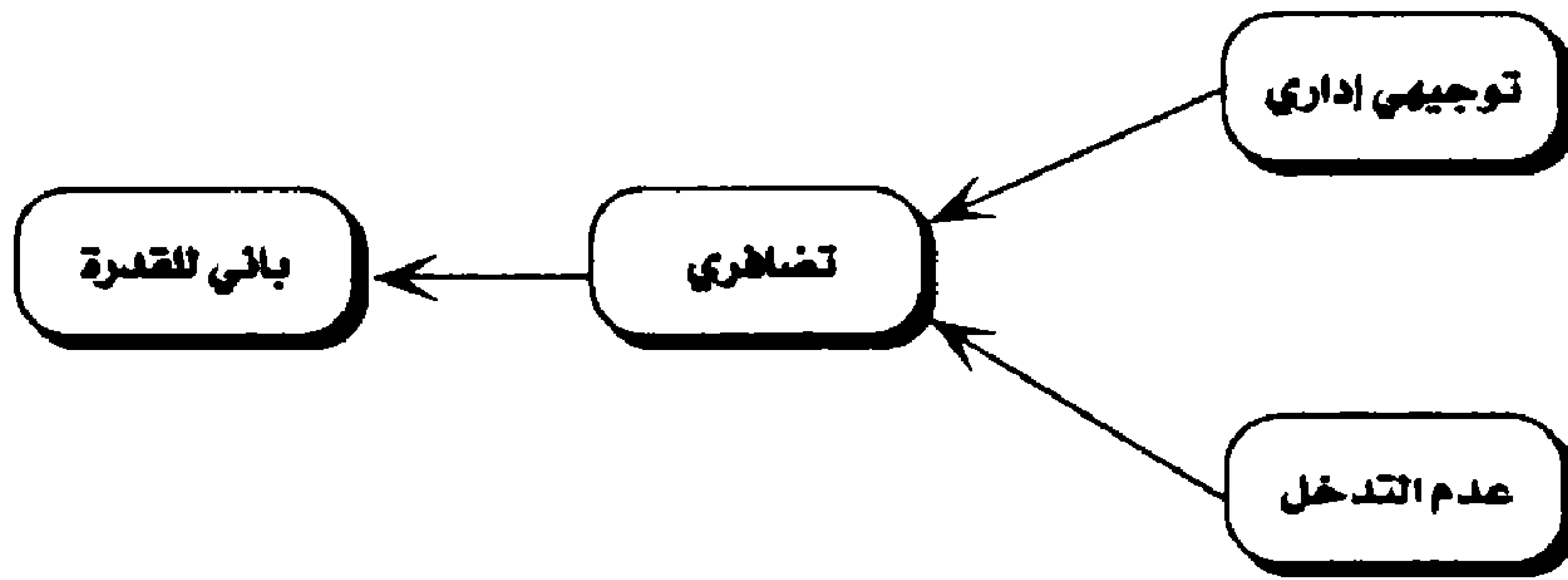
١- المدخل التوجيهي الإداري **Directive** حيث يندمج الناظر في سلوك الأمر - الضابط.

٢- مدخل عدم التدخل **Laissez faire** يتخذ القرارات من وراء ستار دون أن يدمج الآخرين على نحو نسقي، مما يخلق شكا تنظيميا وتشظيا.

٣- المدخل التضافري **Collaborative**: يشجع المشاركة المنفتحة ولكنه غير متأكد من طريقة دمج أولئك الذين لا يختارون المشاركة والانغماس. وقد يطيل عن غير قصد سلوكيات الاتكال الموروثة من السنوات السابقة.

٤- مدخل بناء القدرة **Capacity-building**: يخلق معنى ومعرفة مشتركة عن طريق المشاركة الحاذقة العريضة الأساس.

وبينما نجد تطور القيادة الفعالة عملية نمائية ارتقائية، لا يمكن القول بأن هذه الأنماط يتبع الواحد الآخر على نحو خطي: إذ يندر أن يصبح النمط التوجيهي الإداري نمط عدم تدخل، ولكن الناظر التضافري كثيرًا ما يصبح بانيا للقدرة القيادية. وإذا أردنا أن نفكر في متصل مستمر قد يبدو على النحو الآتي:



الناظر الإداري التوجيهي The Directive Principal:

الناظر الإداري تركيبة أو توليفة من الخبرة السابقة، وأسلوب الشخصية ونظام تعزيز من القمة إلى القاعدة. ولا ينقصه الوضوح في أنه هو المسئول ويعرف ما الذي تحتاجه المدرسة - ولكن لسوء الحظ يندر أن يعمل الشيء الصواب. فالسلوك التوجيهي الإداري أو سلوك الأمر والضبط قد يؤدي إلى إنجاز المهمة على نحو مباشر، ولكنه يعوق نمو وارتقاء أولئك الذين يتعرضون له ويقلل ويضعف قيادة المدرس والقدرة القيادية في المدرسة. ولن نجد التجديد والمخاطرة، والأحاديث والحوارات الواقعية عن التدريس والتعلم في هذه المدارس التي يحكمها نظار إداريون مباشرون (وهذا لا يعني أنهم يحتاجون بين الحين والحين إلى اتخاذ قرارات مباشرة وأحادية)، وحين يعين هذا الناظر الآمر المتحكم في مدرسة ذات قدرة قيادية عالية، سوف يتركها المدرسون، ويغلقون أبوابهم ويتحركون إلى داخل أنفسهم، ويصبحون ساخرين متشائمين، ويظهرون أنماطًا سلوكية اتكالية، ويسعون إلى نقل الناظر.

الناظر الفوضوي The Laissez - Faire Principal:

نجد هذا الناظر في معظم الحـالات في مدرسة كبيرة. قد يكـون كفئًا بطرق كثيرة إلا أنه يخلق مـدرسة مجزأة متشظية وذات نزعة فـردية والتي ينقصها تماسك برنامجي وهناك سبـبان لهذا؛ أحدهما نقص الغرض المشترك أو الرؤية التي تبلور وتركز الالتـزام. مما يؤدي إلى ممارسات وسـياسـات وبرامج كثيـرة في كل مكان، وكثيراً ما تكون غير متصلة ولا مترابطة. والتعليم في مدرسة لا يتدخل الناظر فيما يجري فيها على نحو مبـاشر قد يعكس إبداع المدرس وابتكاريته، على سبيل المثال ولكنه لا يعكس أهداف تعلم مـشتـركة، وكمـا رأينا في الفصل الأول، من أكـثر المضامين السلبية لهذه الممارسة أن الأطفال القابلين للضرر يسقطون في الشقوق.

والسبب الآخر أن الناظر الذي لا يتدخل على نحو مباشـر يتخذ قراراته وفقًا للموقف الماثل، دون أن يجعله مـلائمًا للسياق الأكبـر. وترتيبًا على ذلك، تكون القرارات قاصـرة في الاتساق بل وقد يناقض الواحد الآخـر، وبالإضافة إلى ذلك فإن هذا الناظر الفـوضوي يندر أن يسأل عن المجـموعات أو الفـرق التي ينبغي أن تدمج وتشارك في قرار معين، ومـا العملية التي ينبغي أن تستخدم لتـحقيق أهدافه وكيف ترتبط قراراته بالممارسات الأخرى والسياسات في المدرسة.

الناظر المتعاون المتضافر The Collaborative Principal:

تعتبر Lori Abramson وهي مديرة لمدرسة في Oakland California مثالاً لناظرة مستبصرة متعاونة متضافرة حققت انتقالاً إلى ناظرة تبني القدرة على القيادة. ولقد وصـفت لي كيف أدركت أنها لا تحـقق الأهداف التي وضعتـها لنفسـها في الأصل قائلة:

"حين قرأت Building Leadership Capacity in Schools، بدا الأمر لي كما لو أن بـرقًا صعقني. ولقد عـملت كمديرة للتـربية عشر سنوات في مـؤسسة تربوية دينيـة، ولقد كافـحت لخلق الظروف الكاملة للمـدرسين والطلاب والأسر. ولقد طمـحت إلى توفيـر مناخ للمدرسين قـوامه الزمالة والتـضافر، تـتوافر فـيه عمليـات التغذية الراجـعة من كل فرد، والانفـتاح على الأفكار وفـرص للتأمل، ومنافذ لتطوير القيادة والارتقاء بها. ولقد أصبت بصدمة حين تبين لي أن ما حققته

هو في الحقيقة أني خلقت لأعضاء هيئة العاملين في المدرسة نموذجًا هرميا من أعلى إلى أسفل لتنمية أعضاء هيئة التدريس والإشراف! وأني أنا الذي وضعت جداول الأعمال، وقررت ما الذي يحتاج المدرسون لدراسته، وأديت وظيفتي كنقطة اختناق أو طريق ضيق أتحكم في كل شيء! وواضح أن هذه النتائج كانت تقتضي نوع القائد التربوي الذي أرغب أن أكونه.

ولقد أدركت "لوري" أن عملية التأمل ذات الخطوات الأربع: الحوار، والتساؤل والاستقصاء، والفعل كانت مماثلة للعملية التي طورتها هي ولجنة التربية عبر سنوات من العمل معًا. ولقد استطاعت لوري أن تغير حقيقة دوافع تطوير أعضاء هيئة العاملين بالمدرسة مسترشدة بمبادئ بناء القدرة على القيادة. وهي هنا تصف بعض التغيرات التي أحدثتها هي مع لجنتها.

* لقد رتبنا المدرسين في فرق على أساس المستوى الصفي ومعهم مدرسون متوريون يعملون كقادة للفريق. وقد كانت الفرق تلتقي بانتظام لمناقشة النجاحات والمسائل في حجراتهم الدراسية، ولكي يدعم الواحد الآخر ويسانده. وكان قادة الفريق يلتقون معي للمشاركة في المعلومات ولضمان أن كل فرد يحتاج أي نوع من المساندة يتلقاه.

* وأثناء السنة، عقدنا أربعة اجتماعات ممتدة لجميع أعضاء هيئة العاملين لدراسة المسائل الأكبر معًا ولتصميم خطط للعمل والفعل.

* وأعدنا مراجعة كيفية الدفع للمدرسين بأموال للتربية المستمرة. ولقد زودناهم في الماضي بعروض على مواقع في الإنترنت عن موضوع معين أثناء الاجتماعات المطولة التي ذكرناها من قبل، والآن نحن نقدم راتبًا لكل مدرس يكمل ٨ ساعات من التعلم مستخدمًا وقته الخاص (وهذه المقررات الدراسية لابد أن تكون متصلة بالمنهج التعليمي أو البيداجوجيا وبأهداف المدرسة).

* ولكي نقدم عملية بناء القدرة على القيادة، أخرنا مسألة بناء مجتمع داخل مدرستنا. وبالاندماج في الخطوات الأربع للعملية مع أعضاء الهيئة التدريسية، استطعنا أن نرى تقدمًا في جميع المجالات التي فحصتها لجنة



التربيـة عبـر السنوات العديدة الماضـية. وكذلك جـودة ونوعيـة التدريس، وتدريب أعضـاء الهيـئة العاملـة، والمنتورية Mentoring (التعلـيم الخاص) وتقويم المدرسة والبـرنامج، والنظام والتأديب والأسرة، والطالب واستـثمار أعضاء هيـئة التدريس، والاندماج في التربية الدينيـة والتواصل مع الأسرة، ولقـد بدأت ثقافـة مدرسـتنا في البعـد عن الاتكال والطريق الضـيق ونقطة الاختناق والتحكم إلى عمل فـريق مسئول وإلى الفاعلية. ولقد كـانت متعة حقيقية وغبطة لي كمربية أن أشهد هذه التغيرات.

ورحلة لوري ليست غير عادية وهي برعايتها وتزكـيتها واستعدادها للخدمة، خلقت ثقافـة حيث كانت الشـخصيـة المحورية - وكان كل شيء يمر من خـلالها ويغربل. ومع ذلك فـإن قدرة "لوري" على التأمل وحكمـتها أدت بهـا إلى اتجاه جديد. لقد أصبحت ناظرة تبني القدرة على القيادة.

ناظر بناء القدرة على القيادة The Capacity-Building Principal:

لقد حكت لي Joan Burr ناظرة مـدرسة Angel Hills Adult School عن رحلتها لتحقيق بناء القدرة على القيادة. لقد سعت إلى تواصل واتصال منفتح على أعضـاء هيئة العـاملين والمدرسين والاستمـاع لآرائهم بينما تمكنهم من أن يخـبروا عمليات التأمل والتدبر ويقدروا عدة عمليات تأملية:

«وأنا جالس في اجـتماع أعضاء هيـئة التدريس بالقسم يديره أحـد المنسقين بالقسم، وجدتني أصارع انفعالاتي، لم أستطع أن أصدق سلوكيات بعض المدرسين والمنسق يحـاول أن ييسـر المناقشـة. إن ما بدا أنـه نقص تام في الاحتـرام للمنسق وللموضوع جعلني أغضب غضبًـا شديدًا، وبينما كنت أحاول السيطرة على رغبتي في طرح سـؤال» ماذا يجـري هنا؟ أقنعت نـفسي بأن أتراجع خـطوة في محـاولة لتحـقيق فهـم أفضل لما أوصل هذه المجمـوعة من المدرسين ذوي الخـبرة إلى هذه النقطة.

وقد تصادف أن كنت وسـط خبرة تنموية مهنيـة عميقـة خاصة بي، وهي: تعلم بناء التضافر والقيادة المشـتركة كجزء من تدريبي الإداري التربوي، وقررت أن

اقبل تحدي معالجة هذه المسألة القاسية والموجودة منذ مدة طويلة والتي تتعلق بالروح المعنوية داخل القسم. ولكي أفهم كيف شعر أعضاء هيئة التدريس أو لم يشعروا بالاندماج والانغماس. قمت بإجراء مقابلة متعمقة مع كل مدرس ومع المنسق وعقدت ثلاثة اجتماعات جماعية للمشاركة فيما اكتشفته، ولكي تحدد الجماعة وسائل للتحسين تناولت الاجتماعات وضع المعايير وإجراء حوارات في مجموعات صغيرة وكبيرة. وخلقت العملية مناخًا استطاع الأفراد فيه أن يشاركوا في كل الاستحقاقات والمدركات التي نمت وتطورت عبر السنين.

وكانت إحدى نتاجات هذه العملية تمييز وتحديد وتنفيذ نظم أكثر فاعلية في التواصل والاتصال. وتم تحديد وتمييز إطار عمل لمستوى أعلى من اندماج وانغماس المدرسين في برنامج لاتخاذ القرار. ولقد نمى كل واحد منا قدرته الشخصية على التواصل الفعال، والمشاركة في فريق تضافري. هل كنت عصبية؟ نعم كنت كذلك! ولكني أعتقد أن التعلم الذي يتحقق للجميع أسهم إسهامًا عظيمًا في روح «نحن في هذا جميعًا معًا، دعنا نجد طريقًا معًا للخروج منه».

وهذه الأساليب الأربعة في قيادة الناظر تؤثر تأثيرًا ذا دلالة ومغزى في إمكانيات القدرة القيادية الموجودة لمدرسة. ومن مهامنا الملزمة كمربين أن نتفاوض حول المضي عبر طرق غير معبدة وأحيانًا إزاء رسائل متصارعة صادرة عمن يحيطون بنا.

ويمكن أن يفيد الوضوح فيما يتعلق بقيمنا وطموحاتنا كضوء في الضباب الذي يواجه وحدتنا أحيانًا.

وحين تنظر في أسلوبك في القيادة التفت على وجه الخصوص إلى الأنماط السلوكية التي تؤدي إلى ثقافة ضابطة حاكمة اسأل نفسك بعض هذه الأسئلة:

* كيف تم اتخاذ آخر قرار هام في مدرستنا؟ هل دمج أولئك الذين تأثروا بالقرار؟

* حين يطلب مني اتخاذ قرار، هل أتخذه دون تفكير في العملية أم أشرك الآخرين؟

* حين ألاحظ مدرسين، وطلابًا أو أعضاء الهيئة الإدارية وهم يعملون الأعمال المختلفة التي أعتبرها غير مقبولة، هل أسارع في تصحيحها وإعادة توجيههم أم أني أدمجهم في حوار ونقاش حل مشكلة تدور حول السلوك؟

* هل أتعرض لإحباط شديد في العملية وأتوق إلى اليوم الذي أستطيع أن أقوم فيه بالعملية بنفسي؟

* هل أفوض الآخرين بالقيام بالمهام، لكي أسترجعها إذا كانت الأمور لا تمضي بالطريقة التي أريدها؟

إن الالتفات لأنفسنا - وهي عملية تعرف بالميتامعرفة - سمة أو خاصية أساسية لأي متعلم أو قائد فعال. وفي نهاية هذا الفصل. سوف يطلب منك أن تفحص عن كثب أسلوبك، وأي خطط لتعميق خصائصك الفعالة، وتنمية أبعاد جديدة والارتقاء بها، والتخلص من بعض الأنماط السلوكية القديمة.

تحول جينفر:

لن يدهشك أن جينفر الآن ناظرة لمدرسة بلفدير - مدرسة في الربعية الرابعة، كانت تتميز بكثير من المميزات وأنها خبرت عبر الطريق وشاهدت ومارست أنماطًا سلوكية قيادية ممتازة، ولقد رحب بها زملاؤها بذراعين مفتوحين كناظرة جديدة لهم، وعلى الرغم من أنهم احتفلوا بتثبيت Trevor ناظرًا، كانوا قادرين على تحمل العملية المحزنة التي كثيرًا ما تصاحب فقدان ناظر جيد، ويرجع الفضل في ذلك إلى صعود جينفر للوظيفة.

ومع ذلك فإن شيئًا قد تغير وعلى الرغم من أنها كانت مصممة على الاستمرار كزميلة، وهذا من بقايا سلطة موقعها التقليدي، إلا أن يسر بلوغها لعلومات النظام المدرسي ووظائفه ومكانته ودورها الجديد كمقوم كانت علامة ليوم جديد. كيف ستعيد بناء علاقاتها بأترابها وزملائها المحترمين؟ وكيف ستعيد تحديد وتعريف نفسها دون أن تفقد تكاملها كقائد؟.

ولقد أثارت جينفر المسألة التي تتعلق بتغير دورها مع أعضاء الهيئة التدريسية والعاملين وناقشت ما اعتقدته أنه سيكون التأثير على المدرسة، وكذلك مخاوفها

وحاجتها إلى التفاوض والتفاهم حول مسارها. وقد أشركتهم في أنها ملتزمة بالاتجاه الذي تمضي فيه المدرسة - بفلسفتها، ورؤيتها، وأنماط المشاركة. وببدئها لهذا الحديث والحوار والعودة إلى منضدة الحوار كلما لزم الأمر. بدأت جينفر وبقية العاملين في المدرسة في بناء الأبعاد الإضافية والعلاقات التي استمتعوا بها خلال السنوات الأربع الماضية.

استخدامات جديدة لسلطة الناظر:

عرفت جينفر أن لديها السلطة التي لم تخبرها كمدرسة، وكانت مصرة على اتباع الناظر السابق كمثال، وألا تقيد أو تكبح السلطة التي حظي بها المدرسون والطلاب والآباء. ولقد دهشت لأن المدرسين كانوا مستعدين للتنازل عن بعض السلطة وإعادتها لها ليروا كيف تستخدمها.

والسلطة المستمدة من الولاية أو الدولة والمتضمنة في وظائف القيادة الرسمية بعد حيوي من أبعاد كونك ناظرًا. على الرغم من أن استخدامه لتمكين ولممارسة الأنماط السلوكية الآمرة الضابطة لم يعد مرغوبًا فيه ولا منتجًا. وبدلاً من ذلك، يستطيع النظار أن يستخدموا السلطة لتيسير عملية بناء القدرة على القيادة وهم يحتاجون على وجه التحديد إلى:

* تنمية رؤية مشتركة تعتمد على قيم المجتمع المحلي.
* تنظيم النقاش والحوار حول التدريس والتعلم وتركيزه واستمراره.
* الإصرار على أن تعلم الطالب يقع في مركز الحوار والنقاش.
* حماية قيم المجتمع وتفسيرها والتأكيد على تركيزها على مداخل التدريس والتعلم والتطابق معها.
* العمل عن طريق التقويم وأنظمة هيئة العاملين بالمنطقة التعليمية لفصل المدرسين غير الفعالين، مع التسليم بأن جميع الأنظمة المساندة قد استخدمت ولم تنجح.
* العمل مع جميع المشاركين لتنفيذ قرارات المجتمع المحلي.



* تنمية علاقات تبادلية مع النظام الأكبر كما في مجالات مثل: الحصول على مساندة وموارد.

هذه بعض جوانب أساسية لسلطة القيادة، وهناك جوانب إدارية أكثر تضم السلطة القانونية التي تتعلق بتأديب الطالب والموظف، والإشراف المحاسبي (بدلاً من تحديد أولويات الموارد من جانب واحد)، وتكوين إشراف ومراقبة، وتقويم المدرس.

تكسير الاتكاليات:

أحد الاستخدامات التقليدية للسلطة كانت وما تزال تميز الأنماط السلوكية الاتكالية بين أعضاء هيئة العاملين بالمدرسة، حين يطلب عضو من هيئة العاملين إذنًا من ناظر إداري توجيهي، فإن ذلك يعني للأخير أنه بالتحديد والتأكيد مسيطر على المدرسة وضابط لها. وطلب الإذن أو التصريح من النظار علم أحمر، يبين أن علاقات الاتكالية تقف في طريق بناء قدرة قيادية.

وتغلب ملاحظة علاقات الاعتمادية أو الاتكالية في مدرسة الربعية الأولى على الرغم من أن بعضها قد يستمر مع تطوير المدرسة لقدرتها القيادية. ولقد لاحظت في الفصل الأول أن إعادة ترتيب العلاقات وتحويلها من الاعتمادية إلى المشاركة كثيرًا ما يكون تحديا أساسيًا لمدرسة الربعية الأولى. وما لم تنم وتتطور علاقة راشد براشد، فإن الزمالة الحقة يكاد يكون من المحال تحقيقها.

وثمت نموذجان من الاتكالية يميلان إلى النمو في المنظمات، أحدهما الاعتماد الهرمي على الناظر لكي يتخذ القرارات الأساسية وتقديم المعلومات والإذن أو الإمساك بهما، وتوجيه العمل في المدرسة. والثاني، هو الاتكالية المشاركة وهو أصعب في التغلب عليه. يعتمد كل من الناظر والمدرسين الواحد على الآخر للحفاظ على الأنماط القديمة من السلوك في موضعها يصدر الناظر إشارة للمدرسين لفظية أو غير لفظية ليبقى لاعبًا لدور قديم، مثل الالتفات إلى عمله في حجرة الدراسة وعدم تدخله في عمل المدرس، ويصدر المدرس إشارة للناظر قوامها أن الإدارة من القمة إلى القاعدة مرغوب فيها.

وكما أخبرتني ناظرة سابقة بمدرسة في ميزوري:

«حين أصبحت لأول مرة ناظرة، جاءني المدرسون بمشكلات كثيرة وعملت بجد لمساعدتهم على حلها بطريقة عميقة للتفكير وذكية، ولسوء الحظ، على أية حال، كان كلما ازدادت كفاءتي في حل المشكلات ازداد ضعف المدرسة. وكنا نستجيب على نحو دائم لمواقف صعبة، بدلاً من التخطيط لمنعها، وكانت حلولنا محدودة بفهمي وخبرتي، وكل مشكلة حللتها خلقت ثلاث أو أربع مشكلات جديدة. واحتجنا إلى عملية تخطيط تمنع المشكلات وتقي حدوثها، ودمج تفكير وخبرة كل عضو هيئة تدريس، وبتجميع خبراتنا توصلنا إلى قرارات أفضل وتعلمنا الواحد من الآخر.

وحين يحل ناظر - وليس أعضاء مجتمع المدرسة - على نحو مستمر المشكلات ويتخذ القرارات، ويقدم الإجابات، يزداد سلوك الاتكالية والاعتمادية من قبل أعضاء هيئة العاملين بالمدرسة بالفعل. ومع ذلك توجد بعض «الحمايات» يستطيع النظار تقديمها والتي تزود أعضاء هيئة العاملين بحرية أكبر في الفعل والتصرف. ويبرز Conzemius (1999) أنه حين يحتضن المدرسون أفكاراً جديدة وبرامج، ينبغي أن يجدوا حماية من الشائعات والأساطير والضغوط الخارجية ومن الأعباء الإدارية، وحتى من الزيارات المبكرة لإبعاد المؤثرات المعطلة حتى تتم ولادة الأفكار الجديدة.

ومن الأهمية بمكان مراقبة سلوكك كناظر وتتذكر حظر الاتكالية. ويصف الشكل (١-٥) استراتيجيات التخلص من علاقات الاتكالية وإعادة تنظيم وترتيب هذه العلاقات (انظر الملحق (ز) لتقرأ مقالاً كتبه ناظر مدرسة ابتدائية عن كيفية تنمية للقدرة القيادية عند الآخرين).

الناظر كمتعلم ومنم للقدرة على القيادة:

خلال الباب حاولت أن أقترح وجود ارتباط عميق بين التعلم والقيادة. وهذا الفهم حيوي على وجه الخصوص لأن الناظر كمتعلم للقيادة هو ذلك القائد الذي يستطيع أن ينمذج التعلم للآخرين، ويفترض مسبقًا أن الأسئلة مفتوحة للاستقصاء

الشكل (١-٥)

استراتيجيات لمساعدة النظار على كسر علاقات الاتكالية والاعتماد

- حين يطلب منك إذن العمل، لا تقل نعم أو لا، حول الحوار أو المحادثة إلى مجموعة من التفاعلات لحل مشكلة بأسئلة مثل "أخبرني بما لديك في عقلك، ما النتائج التي تتوقعها؟ ما الذي تحتاجه من موارد؟ كيف أكون مساندا؟".
- ابحث عن النصيحة عبر دور الجماعات. ومثال ذلك، أن تطلب النصيحة من المدرسين الجدد وأعضاء الرعاية والوصاية custodial staff، استشر المدرسين القدامى أو الأوائل وسلهم عن التاريخ، اجتمع مع مجموعات الآباء بغية المحادثات الاستشارية وشجع تبادل الأفكار الصادقة.
- أعد توجيه الحديث لطالب الإذن بطرح سؤال على الفرد عما إذا كان سيتحمل مسئولية التفكير المتعمق للمسألة. «وسوف أقدم لك أفكاري ولكن قد يكون من المساعد أن تحصل على أفكار الآخرين أيضا. من الذين ستتحدث إليهم؟».
- توصل إلى بدائل أو اختيارات بالعصف الذهني مع الأفراد أو المجموعات، شجع الاختيار من بين بدائل قابلة للتطبيق وللحياة.
- استخدم لغة ترجح المجتمع بدلاً من الملكية الفردية. بدلاً من القول "ميزانيتي" هيئة تدريسي، مدرستي، قل ميزانيتنا، هيئة تدريسنا، مدرستنا.
- حين تسأل لاتخاذ قرار سريع، حين لا يكون مطلوباً (مثال: المدرسة لا تحترق). راع الأشخاص والمجموعات التي تحتاج الاندماج فيه والمشاركة. وهل أنت أفضل شخص لاتخاذ القرار؟ ما العواقب التي تترتب على اتخاذك له؟
- قم بتدوير قيادة هيئة العاملين بالمدرسة واجتماعات الفرق، وتجمعات الآباء وجماعات الطلاب.
- وضع قواعد اتخاذ القرار مع هيئة العاملين قبل وقت كاف. ضمنها قواعد عن أي القرارات تقوم على الاستشارة أو على الاتفاق الجماعي، وأيها لهيئة العاملين لتقوم به، وأيها يتخذ في مكان آخر.
- اترك الجلسة وراء مكتبك، قلل رموز السلطة إلى أقصى حد.
- دع الآخرين يعرفون أنه لا تتوافر لديك جميع الإجابات، وأنك تتوقع العمل معاً لاكتشافها.
- اعمل ما قلت أنك ستعمله، فالشك ونقص الموثوقية - يقلل الثقة ويسهم في ثقافة الاتكال والاعتماد.

وأن تتزايد فاعليتها في بناء القدرة على القيادة. وإثارة التعلم تولد الطاقة ويصبح توقع التعلم هو المعيار.

يطلق الناظر جيف بشورا Principal Jeff Pachura of Jefferson Elementary School in Waunlatosa, Wisconsin على نفسه المتعلم الرئيسي head learner. وفي دراسته عام ٢٠٠٢م «ما الذي يعمله الناظر لبناء القدرة القيادية للمعلمين والحفاظ عليها وكذلك الآباء والطلاب في المدارس الابتدائية (انظر الملحق ز) فحص هذا الناظر سلوكيات الناظر في ثلاث مدارس ذات قدرة قيادية عالية. واستبصاراته الكاشفة في عمل الناظر وهو يبني القدرة على القيادة ويحافظ عليها تتسق مع أفعال النظار الآخرين الذين يمثل عملهم إضافة لهذا الباب. ويصف الشكل (٢-٥) خصائص النظار الهامة الذين ينمون القدرة على القيادة، ويثبت الشكل (٣-٥) خمس عشرة خطوة عمل تساعدهم على تحقيق هذا الهدف.

والمهارات الآتية والأفهام والاتجاهات تمكن النظار من المساعدة على تنمية القيادة في مدارسهم. وينبغي على الناظر أن:

١- **يعرف نفسه ويستوضح قيمه**، ويصبح هذا الفهم جزءًا من النموذج العقلي الذي يمكن أن تبزغ منه الأنماط السلوكية والقرارات المتسقة المتطابقة ويكون أساسًا لجميع الأفعال. وتوجد عدة برامج جامعية لإعداد النظار ولها نفس الهدف.

٢- **يوسع ويمد هذه الأفهام لتمثل المدرسة وأعضاء هيئة العاملين بها والمدرسين**، أي بمعرفة تاريخ المدرسة ونواحي قوتها وحاجاتها وكذلك الخصائص القيادية لأعضاء الهيئة العاملة بها.

٣- **يقوم على نحو نظامي وغير نظامي قدرة المدرسة على القيادة**. (انظر الفصل الثالث).

٤- **يأخذ على نفسه عهدًا للعمل بدءًا** من وضع المدرسة الحالي والمضي قدمًا جنبًا إلى جنب مع هيئة التدريس بها لتحسينها، بدلاً من أن يفرض على المدرسة جدول أعمال أعد مسبقًا.

الشكل (٢-٥)

الأنماط السلوكية الأساسية

- يوضحون قيمهم ويدمجون الآخرين في تكوين رؤية مشتركة للتمدرس ويلتزمون بها.
- يصممون أنماط مشاركة متعددة وجماعية وينفذونها (مثال: مجموعات استذكار، وفرق قيادة، وفرق بحوث فعل، ومجالس آباء، ومجموعات طلابية تركيزية).
- ييسرون، الأحاديث والحوارات التي تؤدي إلى غرض وأفعال مشتركة.
- يوفرون الفرص للآخرين ليتعلموا مهارات القيادة ويمارسونها.
- يدعون الآخرين للقيام بأدوار القيادة وممارسة أفعالها.
- يدمجون المربين والآباء وأعضاء المجتمع المحلي والطلاب في "دورة التعلم" التي تتضمن وتتطلب التأمل، والحوارات، والتساؤل والاستقصاء، وبناء المعنى واتخاذ القرار والفعل.
- يطرحون أسئلة تركيز الانتباه على الأكثر أهمية (مثلاً، رؤية المدرسة).
- يطورون ويشاركون في المعلومات المنفتحة ويدعون إليها، يخلقون أنظمة معلومات تدور خلال مجتمع المدرسة.
- ييسرون التواصل بين المشاركين عن الرؤية المشتركة للمدرسة، ويخلقون على نحو مستمر مؤشرات التقدم لتحقيق الرؤية ويعيدون تفسيرها ويعمقونها.
- يسعون لتوسيع الأدوار التي تتضمن وتتطلب مستويات متعددة من المسئولية في حجرة الدراسة وفي مجتمع المدرسة وفي المهنة والمجتمع ويعززونها.
- ييسرون التعلم التبادلي.
- يحسنون المسئولية الجماعية ويدمجون آخرين في تجديد محكات النجاح وتحمل المسئولية عن التقدم أو النقص فيه.
- يشجعون المبادرة الفردية، الجماعية بتزويد أعضاء مجتمع المدرسة بمصادر متعددة (أي بالوقت، والمال، والعاملين، وسهولة بلوغ الشبكات Networks).
- ييسرون نمو وتطوير محركات المساءلة الداخلية وبنياتها (هياكلها).
- يعملون مع المجتمع المحلي للمدرسة ومع المنطقة التعليمية لترسيخ المعايير والعلامات الهادية المرجعية التي تتحدى جميع الطلاب.
- يصممون (مع آخرين) فرص النمو المهني الموجهة لمتابعة الجديد في التعليم والتقييم وتوجيه الطلاب.
- يوفرون برامج تقييم تضمن التقييم التكويني والنهائي للطالب وتأمل الوالد للنتاجات والأداء.
- يضمنون ويتأكدون من أن برامج التوجيه تعالج حاجات الطلاب المرنة مع وجود كبار يقدمون الرعاية ومهارات حل المشكلة ووضع الأهداف ويسر بلوغ الشبكة الاجتماعية، وفرص المشاركة والإسهام وتوقعات عالية في التحصيل.

الشكل (٣-٥)

١٥ خطوة عملية للقدرة على القيادة يقوم بها النظار

١- اعرف نفسك - ووضح قيمك.

٢- وسع أفهامك للمدرسة ولأعضاء هيئة العاملين بها.

٣- قيم القدرة القيادية لمدرستك.

٤- التزم بعهدك للعمل من الوضع الحالي للمدرسة وأن تمضي مع العاملين بها جنبًا إلى جنب.

٥- ابني الثقة من خلال الأمانة والاحترام والمتابعة.

٦- طور ونم معايير المجتمع المحلي.

٧- رسخ قواعد اتخاذ القرار.

٨- كون رؤية مشتركة.

٩- نم وطور القدرة القيادية عند الآخرين، بما في ذلك نظريات عن القيادة.

١٠- كون فريق قيادة كفريق تصميم.

١١- ادع لاجتماعات منتظمة للمناقشات العميقة وحافظ على استمرارها.

١٢- رسخ دور التساؤل والاستقصاء.

١٣- نم وطور أهداف الفعل وخططه.

١٤- اندمج في عمليات اتصال وتواصل مصممة لتنمي الثقة والعلاقات والقيادة، وتثير الأداء الجيد وتنفذ قرارات المجتمع المحلي.

١٥- نم علاقة تبادلية مع العاملين بالمنطقة التعليمية.

٥- يبني الثقة: وهذا يكون نتيجة للأمانة والاحترام والدأب والمتابعة.

٦- يضع معايير، (انظر الفصل الثاني)، هذه المهمة أو العمل هام ويمكن تحقيقه بوضع وترسيخ الحدود المهنية للاحترام المتبادل وللاتفاقات التي تعمل عملها.

٧- يرسخ فهما متبادلا ومشتركا مع أعضاء هيئة العاملين بالمدرسة عن قواعد اتخاذ القرار التي توضح أي القرارات يتم اتخاذها عن طريق التشاور والنصح والاتفاق، والاختيار الفردي أو لا تستند على كل هذا، ويحتفظ الناظر بمسئوليته عن اتخاذ قرارات معينة عن عاملين معينين وقرارات قانونية، وقرارات طوارئ.



٨- **ينمي ويطور ويكون رؤية مشتركة:** الرؤية هي أساس جميع الأفعال الأخرى، إنها مسطرة الأسئلة والنقطة المرجعية للأحاديث والنقاش والحوار وإذا كانت مثل هذه النظرية موجودة من قبل، اعقد اجتماعًا لمناقشتها ولتوضيح أبعادها. وينبغي أن يسأل أعضاء هيئة العاملين بالمدرسة أنفسهم ما الذي يعمله الأطفال والكبار مما يدلنا على أن رؤيتنا حية وجيدة. (ولمناقشة العلاقة بين المدرسة ورؤى المنطقة التعليمية انظر الفصل التاسع).

٩- **ينمي القدرة القيادية عند الآخرين:** إن مثل هذه التنمية مركزية في رحلتنا. ومع نمو وتطور القيادة سوف ينمي المشاركون نظرياتهم في القيادة. ما هي؟ كيف أرى نفسي كقائد؟ ما الأفعال التي أصدرها لتثير وتحرك القيادة عند الآخرين؟ ويمكن أن يظهر الناظر نمو وتطور هذه النظريات. الذي يجعل القيادة جزءًا من الحوار والنقاش والدراسة والملاحظة وعمليات التغذية الراجعة في اجتماعات العاملين بالمدرسة، ومجموعات الدرس، وجلسات تعليم القيادة والتدريب عليها (Ackerman, Donaldson & Van Der Bogert, 1996).

١٠- **يرسخ فريق القيادة ويكونه كفريق للتصميم والتخطيط:** مهمة أساسية لفريق القيادة أن يصمم ويعد للأحاديث والحوارات والنقاشات وهذا يضم تصميم اجتماعات العاملين بالمدرسة، ومجموعات الدرس، والفرق، وغيرها من أنماط المشاركة (وللحصول على توجيه عن دور هذا الفريق واختياره وإجراءاته انظر الشكل ١-٢).

١١- **ادعو لاجتماعات تناقش التدريس والتعلم والقيادة وتحافظ على استمرار النقاش لها،** وهذه النقاشات والأحاديث يتم تصميمها على نحو جيد وتيسيرها وترتيبها تتابعيا، وتوضيحها وتتابعها. وبعبارة أخرى، هذه فرص لبناء معنى ونظريات الممارسة من خلال الحوار المنتظم والتأمل والتساؤل والاستقصاء. وهذا لا يعني أن الناظر بالضرورة هو الميسر الرئيسي أو الوحيد وإنما هو الذي يتأكد من استمرار الحوارات والأحاديث.

١٢- **يرسخ دورة التساؤل والاستقصاء**، وكما رأينا وما تزال دورة التساؤل والاستقصاء طريقة للاستمرار في الحوار والنقاش والأحاديث القائمة على الأسئلة والشاهد والتأمل والفعل.

١٣- **يضع أهدافًا وخططًا للعمل من أجل تعلم الطالب**، كنتيجة لعملية التساؤل والاستقصاء، والتي تضع وترسخ أيضًا نظامًا داخليًا للمساءلة يمكن أعضاء هيئة التدريس والعاملين من المراقبة المستمرة لأفعالهم وتقويمها.

١٤- **يشحذ عمليات الاتصال** بالأسئلة والتعليم والتدريب، وكسر الاتكال والانفتاح، ومواجهة الصراع، وتحدي المعايير. وتصمم هذه العمليات لتنمية الثقة والعلاقات والقيادة ولتشير جودة الأداء، ولتنفذ قرارات المجتمع المحلي ولتضمن تعلم الطالب.

١٥- **ينمي علاقة تبادلية مع العاملين في المنطقة والإدارة التعليمية**، وأقصد بالعلاقات التبادلية ذلك التأثير، في صيغة المساندة (والضغط) المشتركة والتعاونية (ولمزيد من التفاصيل عن دور الإدارة التعليمية والمنطقة التعليمية في بناء القدرة على القيادة انظر الفصل التاسع).

وتشكل الأفعال الخمسة عشر مخططًا للناظر وهو يبني القدرة على القيادة ويضم كل فعل أنماطًا سلوكية أخرى عديدة أيضًا، وسوف يحدث كثير منها على نحو متكرر. ورحلة القدرة القيادية مستمرة ولا تتوقف عند أي جهة تقصدها. ويمكن أن نجد إلهامًا من الأمل بأن هذه الرحلة قابلة للاستمرار والاستدامة وهي مختلفة عن كثير من الرحلات الأخرى.

خاتمة:

قيادة الناظر مفتاح لتطوير القدرة على القيادة ولكن القيادة في خدمة ماذا؟ حتى الآن، ناقشنا القيادة في ضوء تطور وارتقاء مجتمع المدرسة من الراشدين. وسوف أركز في الفصل السادس على الهدف الأساسي الأول للقدرة على القيادة، وهو تنمية تعلم الطلاب وقيادتهم.

أنشطة وأسئلة:

١- اطرح الأسئلة الآتية في يوميات: كيف أرى نفسي الآن كقائد؟ ما المسلمات التي أتمسك بها؟ هل تتسق أفعالي مع معتـقداتي؟ وأعد قراءة هذه اليوميات بانتظام لأنها الطريق لمراقبة تطورك ونموك والحفاظ على نفسك في المسار.

٢- هل ترى نفسك إداريا توجيهيا، أو لا تتـدخل، أو تضافريا، أو بانيًا للقدرة على القيادة؟ أم أنك توليفـة من بعض هذه؟ لماذا ترى نفسك بهذه الطريقة؟ اشرح ذلك ووضحه لزميل تثق فيه.

٣- قم بمقابلة شـخصيـة لثلاثة من أعضـاء هيئة التـدريس عن كيف يلاحظون استخدامك للسلطة رسميا. وقارن استجاباتهم. هل تدرك بنفس الطريقة من قبلهم جميعًا؟ لماذ؟ ولماذا ليس الأمر كذلك؟.

٤- حدد ومـيز شخصًـا من أعضاء هيئـة التدريس قد يكون بينك وبينه عـلاقة اتكال واعتماد وباسـتخدام بعض الاستراتيجـيات في الشكل ١-٥ قم بإعادة تنظيم تلك الرابطة لتصبح علاقة تبادلية تعاونية بدرجة أكبر. ضع خطا زمنيًا أو جدولاً لنفسك. اكتب النتائج في يوميات وشارك الزميل فيها.

٥- ادرس الشكل ٢-٥ ضع علامة + بجانب الأنماط الـسلوكية التي تؤديها أداءً حسنًا وعـلامة ؟ بجانب تلك التي ترغب أن تستـقصيهـا وتكتشفهـا بدرجة أبعد. ناقش مع رئيـسك المباشر أو مع منـتور كجزء من خـطة النمو المهني الشخصي.



الفصل السادس

تعلم الطالب وقيادته

عند مناقشة القدرة القيادية العالية في مدرسة بلفدير وصفت جينفر النجاحات الكثيرة التي شهدتها المدرسة في تعلم الطالب: ارتفعت التقديرات على الاختبارات التي تطبق على مستوى الولاية كل سنة، وكشفت عينات الكتابة عن تحسنات إبداعية وتقنية، وإحساس قوي برأي الطالب وصوته. وأظهرت العروض العامة نتاجات وأداءات ذات مستوى عالٍ ودلت بيانات جماعة التركيز على توافر فرص كثيرة للمشاركة والقيادة. ولاحظت جينفر أن هذه النجاحات كانت السبب الرئيس لبناء القدرة على القيادة.

ولقد عرفت القيادة بأنها تعلم غرضي تبادلي في المجتمع. وكما رأينا من قبل، التعلم والقيادة يرتبطان ارتباطًا وثيقًا: فالمدرسة ذات القدرة القيادية العالية تنمي وترتقي بالطلاب الذين يتعلمون ويقودون. وتتمتع المدارس التي وصفت في هذا الباب بأداء طلابي ونمو عال أو بتحسن على نحو مطرد، بغض النظر عن التكوين الإثني أو المستويات الاجتماعية الاقتصادية. وهذا الأمر لا يثير الدهشة. فالمدارس التي يناقش فيها أعضاء هيئة التدريس والعاملون نواتج تعلم الطالب أثناء الحوارات المهنية المستمرة تميل إلى تأمل الممارسة وتحسينها نتيجة لذلك.

وينمو الطلاب ويتعلمون في بيئات حيث يفعل الراشدون نفس الشيء. وهناك على الأقل ثلاثة أسباب لذلك. حين تتاح الفرص للراشدين ليشاركوا ببراعة في القيادة، تتسع منظوراتهم عن العالم الذي يحيط بهم بما في ذلك أحكامهم عمن يستطيع التعلم وعمن يستطيع القيادة، وهم يحققون مستويات عالية من النمو

الخلقي، ويستطيعون أن يصارعوا المسائل التي تتحداهم بنجاح، مسائل مثل العدالة والإنصاف، ويتيحون الفرصة للآخرين ليواجهوا خبرات مماثلة وتعلم. والراشدون القادة الذين يبنون القدرة على القيادة لمدارسهم ينشئون بيئات تعلم وخبرات للطلاب تؤدي إلى:

* تحصيل أكاديمي كما يقاس بمقاييس الأداء الأصيل وبتقديرات الاختبار.
* اندماج إيجابي: مواطنة جيدة، عدد قليل من الحرمان المؤقت من الامتيازات suspensions، انخفاض في معدل التسرب، ارتفاع في معدل التخرج، رضا الوالد والطالب.
* أنماط سلوكية مرنة مثل توجيه الذات، وحل المشكلات، والكفاءة الاجتماعية، ومشاركة الآخرين والإسهام وإحساس بالغرض والمستقبل.
* مكاسب عادلة عبر الجماعات الاجتماعية الاقتصادية والإثنية والعنصر والنوع.
* سد «فجوة التحصيل».
* تحسنات مطردة ومستمرة عبر الزمن.

ويمكن تتبع تحصيل وإنجاز الطالب الآن على نحو مباشر، وعلى نحو لا تخطئه عين من الماضي وحتى الوقت الحاضر، أو تقصي الظروف التي تخلق قدرة قيادية عالية في المدارس. ويصدق هذا على نحو متساوٍ أو متكافئ في المدارس التي تمثل فيها فجوات التحصيل إرباكًا شديدًا. وعبر الولايات المتحدة على سبيل المثال فإن ١٢٪ من أبناء اللاتينيين من أمريكا الجنوبية فحسب و١٤٪ من السود يلتحقون برياض الأطفال يتخرجون من المدرسة الثانوية ولديهم استعداد للدراسة في كلية السنوات الأربع، وتزايدت الفجوات في القراءة والكتابة بين الجماعات العنصرية عبر السنوات العشر الماضية، مع وجود مدارس بها طلاب أكثر من الأقليات والذين لديهم حاسبات آلية أقل وكتب دراسية عفى عليها الزمن بأعداد أكبر (Olsen, 2000).

ومع ذلك، فإنه يوجد أيضًا إدراك مشجع ويشد العزم بأن هذه الفجوات في حاجة إلى التغلب عليها. فالمدارس التي رسخت ملامح القدرة القيادية العالية تحقق

مكاسب أكثر عدلاً عبر الجماعات الاجتماعية الاقتصادية والإثنية والنوعية. وكما يلاحظ Haycock، أن الأكثر أهمية في بناء القدرة لأعضاء الهيئة التعليمية أن تصل بهؤلاء الأطفال وتبلغ بهم المعايير الجديدة (٢٠٠٠). ويصر Conzemius and O'Neill (2001) على أنه حيث توجد مسئولية مشتركة عن تعلم الطالب تتحسن كل مجموعة فرعية إثنية في الأداء الأكاديمي، والهدف ليس هو بالضرورة تقديرات اختبارية عالية وإنما تحسن مستمر في تعلم الطالب فارتفاع تقديرات الاختبار هي ببساطة مقياس واحد للتحصيل.

إن مدارس ٩٠/ ٩٠/ ٩٠ - والتي يوجد فيها أكثر من ٩٠٪ من الطلاب من الأقليات الإثنية مؤهلة لتوفير غذاء مجاني أو مخفض الثمن، ويبلغ طلابها المعايير الأكاديمية العالية - هذه المدارس مثال واضح وقوي لإمكانية النجاح مع جميع الطلاب. ويبرز Reeves (2000) أن مدارس ٩٠/ ٩٠/ ٩٠ تركز بوضوح على تحصيل الطالب وتقيم تقدم الطالب مرات كثيرة عن طريق تقدير تحصيلهم خارجيا، وتؤكد مهارات الكتابة. ويجادل Reeves قائلاً بأن هذه التحسينات تحدث حين يندمج المدرسون في تحسين الممارسة معًا في ثقافة مهنية. ووفقًا لما يقوله Lewis (2002)، في شيكاغو، كلما أنشأ المدرسون مجتمعات مهنية قوية مع تضافر المدرس بتكرار أكبر، وحوار تأملي، ومعايير مشتركة، كانت المدارس فيما يحتمل قادرة على تحسين أكاديمي أكبر من المدارس ذات المجتمعات المهنية الأضعف بمقدار أربع مرات.

كيف يبزغ الطلاب كمتعلمين وقادة؟ إن نفس المداخل التي تنمي قيادة الطالب تحقق تقدمًا في تعلم الطالب؛ لأن القيادة شكل من أشكال التعلم. ويستطيع المربون أن يتصرفوا وفق المسلّمات المفتاحية الآتية عن قيادة الطالب:

* لجميع الأطفال الحق في أن يكونوا قادة ويتحملوا مسئولية ذلك ويقدروا عليه.
* يمكن فهم القيادة كتعلم تبادلي وغرضي في مجتمع.
* التعلم مَجْدول بعمق مع القيادة.
* ينبغي أن تصمم مجتمعات التعلم لتستثير القيادة عند جميع الأطفال.



* القيادة تعبير عام معلن عن التعلم لأن كل طالب يستطيع أن يتعلم فكل طالب يستطيع أن يقود.
* إن رسالتنا التاريخية وهي تنمية مواطنة متعلمة مرباة قادرة على تحسين مجتمع ديمقراطي هي وظيفة لتعلم الطالب المبكر وقيادته.

وهذه المسلمات تؤطر مناقشة قيادة الطالب في هذا الباب، وتتحدى معتقداتنا عن من يستطيع أن يقود وتتيح لنا أن نرحب ونكرم وقادة عالم من التعلم مختلف للطلاب يؤكد على المشاركة الديمقراطية.

صوت الطالب وتوليد القيادة:

الطالب القائد هو الطالب الذي وجد صوته وما يزال يعبر عنه، والذي يسهم في العالم حوله، ويفهم أن مستقبله جزء لا يتجزأ من نجاح مجتمعه المحلي ومجتمعه الأكبر، وتبزغ قيادة الطالب من حجرات دراسية ومدارس ديمقراطية حيث يتم الترحيب بأصوات الطالب والاستماع إليها. دعنا نزور عددًا قليلاً من حجرات الدراسة هذه.

يشارك جون وزملاؤه في الصف الثامن (الثاني الإعدادي) في مدرسة بلفدير المتوسطة في حصة زمنية مدتها ساعتان، يدرسون علومًا اجتماعية وفنونًا لغوية. ويسود الحجرة إحساس قوي بالمجتمع المحلي، يعرف الطلاب كل واحد منهم الآخر معرفة جيدة، وهم معًا يضعون معاييرهم وهم مسئولون كل واحد عن تعلم الآخر وثمت فِرَقٌ بارعة مندمجة في مشروعات طويلة الآن من اختيارهم، ويتضمن كل منها بحثًا عبر الإنترنت online وفي المجتمع المحلي.

وتلتقي الفرق صباحين في الأسبوع للمشاركة في النتائج وتعلم بحث الفريق ومهارات الكتابة، وكذلك لحل أي مشكلت قد يواجهونها. وتقوم المدرّسة الآنسة Todd بتيسير التعلم، وبالتعليم والتدريب وبالتوجيه، وكثيرًا ما تشارك في تعلم جديد، والآنسة «تود» مدرسة مادة العلم الاجتماعي والفنون اللغوية، وهي أيضًا عضو في فريق، تنسق البحث الميداني، والمشروعات والناتجات النهائية مع مادة العلوم/ الرياضيات. وهذا التكريس للجهد والالتزام نفسه يمكن أن نجده في المدرسة ككل.



وثمت عدة مبادئ للتعلم تتغلغل في هذه المدرسة، فمن المفهوم على سبيل المثال أن صوت الطالب أي إتاحة الفرصة للطلاب ليعبروا عن أفكارهم ومعتقداتهم وأن يُسْمَعوا - يؤدي إلى اختيارات على أساس تفكير متعمق في حجرة الدراسة وخارجها، وكذلك يؤدي إلى نمو الهوية وهو أساسي لارتقاء الطالب وتطوره. وهناك فرص كثيرة يستمع فيها لأصوات الطالب في هذه المدرسة، بما في ذلك اندماجه في بحوث الفعل، وفي توسط الأتراب، وفي التدريس وفي حكم المدرسة School Governance.

لسنوات طوال عملت مدرسة ثانوية في كندا Glenlgwn Collegiate High School at Winnipeg, Canada على أساس الاعتقاد بأن الغالبية العظمى من خريجيها يلتحقون بالكلية بينما في الواقع لا يلتحق بها إلا ثلث الخريجين. ومواجهة الأساطير القديمة كان جزءًا هامًا من التزام المدرسة بأن تنظر نظرة جديدة لممارستها. وقام المدرسون والطلاب، والآباء وأعضاء المجتمع المحلي بتمرين تضافري بدراسة لاختيارات خريجي المدرسة. وبعد تحليل النتائج أعادت هذه المدرسة التي كانت تعد الطلاب للالتحاق بالكلية توجيه منهجها التعليمي نحو ثلاث مهارات مفتاحية: بناء الفريق، وحل المشكلات، والتعلم مدى الحياة. ولقد قرر الطلاب أن العلاقات التي نمت وتطورت خلال الاستشاري واستخدام البورتفوليو لتأمل عملهم قد مكنتهم من تحمل المسئولية عن تعلمهم (Lambert & Gardner 2002)، ويختار الطلاب اليوم هذه المدرسة ويفضلونها على المدارس الأخرى في سوق تنافسي لأنها معروفة كمكان يقرر الطلاب أنهم يلقون فيه الاحترام ويجدون الفرضية وتحقيق الأهداف. ولقد تزايد الالتحاق بها، وقل الغياب، وفي الحق أن نجاح المدرسة كثيراً ما يطلق عليه The Glenlawn Advantage «ميزة جلنلون».

وفي مدرسة ثانوية بكاليفورنيا Richmond High School in California West Contra Costa School Distinct نظم الطلاب وشاركوا في ورشة عمل في نهاية الأسبوع عن التدريس التبادلي reciprocal لأعضاء هيئة التدريس والعاملين وعرضوا بيانًا بهذا المدخل وتحدثوا عن كيف أنه ساعدهم في تعلمهم وأبرزوا كيف



تعلموا من مدرسهم وتعلم الواحد منهم من الآخر. وأيد المدرسون أن التعلم والتدريس كليهما متبادل ومتداول.

حفيدتي التي تبلغ العاشرة من عمرها Shannon تخدم كوسيط في مدرسة Longfellow School in Salida, Colorado إذا لاحظت طفلين في الصف الأول يتشاجران حول شيء، تذهب إليهما مع وسيط آخر ويقدمان نفسيهما ويسألان هل لديهما مشكلة. إذا قالا نعم، يطلب من الطفلين أن يصفا المشكلة، ومشاعرهما وحاجاتهما وما إذا كانا يستطيعان التفكير في حل، وحين يتوصل الطفلان إلى حلها يتصافحان ويسجلان اسميهما ويقدمانه للمرشد باعتباره سجلاً للنجاح.

حين عملت Rosalinda Canlas كمساعدة ناظر في Newark, California، نفذت مع زملائها برنامجا لإدارة الصراع مع الأطفال في الصفوف الرابع والخامس والسادس حيث عمل التلاميذ كمديري صراع (على الرغم من أن المدرسين والآباء دربوا أيضًا على ذلك، وأدى هذا البرنامج إلى إنقاص الإحالات السلوكية وحرمان الأطفال من الامتيازات لفترة suspension بمقدار ٤٣٪ في السنة الأولى. وحدها وازدادت فاعلية التلاميذ في حل المشكلات وزاد اهتمام الآباء باستخدام استراتيجية حل الصراع بالبيت Canlas, 1996.

وكثيراً ما تم التعبير عن الالتزام الصريح بقيادة الطالب عن طريق توفير فرص حكم الطلاب. وعلى أية حال فإن تمثيل الطلاب في المجال واللجان يمكن أن يكون ذا طبيعة رمزية. (مثلاً طالب أو طالبين في فريق أو مجلس)، وأصوات الطلاب لم تكن تقليديا ذات حضور قوي. ولكي يكون الحكم حقيقيا، يمكن للتوجيهات التالية أن تكون مساعدة ومفيدة:

* تخير طلابًا للفرق، والمجالس والمجموعات والهيئات بنفس الطريقة التي نختار بها ممثلي المدرسين (انظر الفصل الثاني) اطلب من الطلاب أن يحددوا ويميزوا محكات للمشاركة، اطلب منهم ترشيحات ومن أترابهم تخير ممثلين كافين من الطلاب لكي يكون لهم صوت أصيل.

* وبما أن مشاركة الطالب في اتخاذ القرار ثمانية (انظر الشكل ١-٦)، زود الطالب بمتورية خلال عملية اتخاذ القرار. ومن المهم أن تلتقي بالطلاب قبل



الاجتماعـات وبعدها ليتحدثوا ويناقشوا جدول الأعـمال، ولتحديد الأدوار والأفعال في الاجتماع.

* اربط مشـاركة الطالب في الحكم بممارسات تـنسجم معًا وتتطابق في حـجرة الدراسـة وفي المدرسـة. وإذا اندمج الـطلاب في ممارسـات ديمقـراطيـة في مجموعـة حكم ولكنهم أخفقوا في الحصـول على نفس الفرص في مواقف أخرى قد تصبح جميع الخبرات غير أصيلة.

إن صوت الطالب الذي يعـبر عنه من خلال خـبرات ديمقراطية يسـاعد على تطوير تعلم الطالب وقيادته. وقد أقدم حججًا في الحقيقة قوامها أن صوت الطالب هو أكثر المسائل أساسية في نمو الطالب وارتقائه.

الممارسات التعليمية التي تولد قيادة الطالب.

يسـتند تعلم الطالب الفعـال على مـبادئ البنائيـة التي يقوم عليـها التـعلم الإنساني. (انظر الشكل ٢-٦) والبنائيـة بدورها تعتمد على فـهم صوت الطالب، والحاجة إلى إعمال المخ وتركيـز التعلم. ويمكن تأمل الأفكار والتفاعل مع الآخرين المتعلمين من بنـاء معناهم، ومن المشاركـة في المعرفة يصـبح المعنى أكثر وضـوحًا للطلاب حين يتـعلمـون من أدب وتاريخ ثقـافـاتهم. وحين يتـم بناؤه حين يصنع الطلاب المعنى من التباعدات بين ما تعودوا على معرفته والاعتقاد فيه، وما يُخبرونه الآن. وكما هو الحال مع الراشدين أو الكبار، التساؤل والاستقصاء والاكتشاف هي الوسائل الأولية التـي يعثر بها الطلاب على المعرفـة الجديدة ويخلقونها. والتـقييم الذاتي يحث على التأمل والميتـامعرفة التي تترجم خبرات التـعلم إلى تعلم حقيقي وتؤلف بينها. ومـن البرامج التي تؤكد على تصـميم وتطوير التـفكير وتنميـته من منظور بنائي ما يأتي:

Habits of Mind (Costa and Kallick, 2000).

Understanding by Design (Wiggins and McTighe, 1998).

And Mosaic of Thought (Keene and Zimmerman 1997).

من بين كتابات أخرى.

الشكل (١-٦)

دور المراهقين في عملية اتخاذ القرار

ليس للمراهقين رأي في اتخاذ القرارات التي تؤثر فيهم.	تخير مجموعة من المراهقين يكون لهم رأي وصوت في شئون الطلاب.	للمراهقين عضوية رمزية في جماعات الراشدين.	للمراهقين والراشدين صوت أساسي في اتخاذ القرار.	يتوصل المراهقون والراشدون إلى اتفاق حول القرارات.
بيئة تكف وتمنع المراهقين القادة	←	بيئة تشجع المراهقين القادة	←	

الشكل (٢-٦)

مبادئ البنائية

يمكن تمييز التعلم البنائي عن نظريات التعلم الأخرى بالمبادئ الآتية:

المعرفة والمعتقدات تتكون داخل المتعلم، بدلاً من اعتبار المتعلمين أواني فارغة. تفترض نظرية التعلم البنائي أن المتعلمين يجلبون الخبرة والأفهام إلى حجرة الدراسة، وترتيباً على ذلك لا يواجهون معلومات جديدة خارج السياق، وإنما يطبقون ما يعرفون في استيعاب المعلومات، أو يوفقون ويلائمون ما يعرفون ليطابق ويزاوج الاستبصارات الجيدة. وفي كلتا الحالتين، عملية اكتساب المعرفة تفاعلية نشطة.

يصبغ المتعلمون شخصياً ويلونون خبراتهم بالمعنى. فالقيم والمعتقدات التي كونوها من قبل تساعد المتعلمين على تفسير وتحديد المعنى، وكذلك تفاعلاتهم مع الطلاب الآخرين. ويتم بناء المعنى وتلوينه بخبرات الطلاب السابقة. وهكذا سوف يفسر طالبات يقرأن نفس القصيدة معنى صورها أولاً وفقاً لخططهم التصورية الفردية Schemas، وثانياً بتفاعلاتهم مع منظورات الطلاب الآخرين.

ينبغي أن تؤدى أنشطة التعلم وتجعل المتعلمين يستحضرون خبراتهم ومعرفتهم ومعتقداتهم، والمداخل البنائية للتعلم تضم تلك التي تتيح للمتعلمين أن يستخدموا ما يعرفونه لتفسير المعلومات الجديدة ولبناء المعرفة. والأسئلة التي تطرح على الطلاب ينبغي أن تدفع وتحث كتابتهم على أن ترتبط بما يعرفونه ويعتقدون فيه، وحين يتم عمل هذه الروابط، يعتمد المتعلمون على ما يعرفونه ويعيدون تشكيله بطرق جديدة ولها معنى.



تابع الشكل (٢-٦)

مبادئ البنائية

تؤثر الثقافة، والعنصر والحالة الاقتصادية في تعلم الطالب فرديا وجمعيا، تؤثر هويات الطلاب وأصولهم في خبراتهم في المدرسة وخارجها. وبينما يكون هاماً أن تستوعب هذه الخبرات في التعلم، فإن أكثر أهمية من ذلك مساعدة الطلاب على فهم كيف تؤثر اثنيتهم ومكانتهم الاقتصادية في المدرسة، وفيم يتعدى المدرسة وكثيراً ما يحصل طلاب الأقليات والطلاب الفقراء على رسالة مؤداها أنهم لم يسهموا في تاريخ مجتمعهم ولا في أدبه ولا في فنونه أو اقتصاده لأن خبراتهم وإنجازاتهم لا تنعكس في المنهج التعليمي النظامي.

التعلم نشاط اجتماعي يتحسن ويتقدم بالاستقصاء المشترك: يتعلم الطلاب بعمق أكبر ويفهم حين يشاركون الآخرين في الأفكار، وحين يندمجون في عملية ديناميكية تداولية تعاونية من التفكير معاً، ومراعاة وجهات النظر الأخرى وتوسيع منظوراتهم. وتقدم البنائية فكرة أن التعلم مسعى اجتماعي يتطلب الاندماج مع الآخرين لكي يكتسبوا فهماً متنامياً للعالم ولعلاقة الفرد به.

التأمل والميتامعرفية أساسيان لبناء المعرفة والمعنى: يوضح المتعلمون أفهامهم حين يقدرون على تأمل تعلمهم وتحليل الطرق التي بها يبنون المعرفة والمعنى. وينمو الطلاب كمتعلمين حين يكونون على وعي بالعمليات التي يندمجون فيها حين ينتهون إلى أن يعرفوا وهذا الوعي يحسن قدرتهم على تعلم المعلومات الجديدة والتوصل إلى معناها.

يلعب المتعلمون دوراً حيويا وحاسماً في تقييم تعلمهم: من الناحية التقليدية يضع المدرسون أهداف التعلم ومحكات النجاح ويقوّمون تقدم الطالب. وتقييم الطالب الذاتي يجعل عمليات التعلم واضحة ظاهرة صريحة للطلاب وتشكل خطط تصوراتهم الشخصية وتمكنهم من الاندماج على نحو نشط في التعلم الجديد في المستقبل.

نواتج عملية التعلم متباينة وكثيراً ما لا يمكن التنبؤ بها: بما أن الطلاب يساعدون في توجيه تعلمهم وتوليد الفهم والمعنى، فإن المدرس يستغني عن درجة من الضبط والسيطرة على العملية والناتج. وقد تكون تفسيرات الطالب ومنظوراته أكثر خصوبة مما يتخيل المدرس وقد تتخذ مساراً مختلفاً عما هو متوقع.

والدافعية الداخلية المنشأ عنصر أساسي آخر للتعلم والنمو. وبينما نجد الدافعية الخارجية (كالثناء) يمكن أن تكون جزءًا هاما من عالم الطالب، إلا أن سيطرة مثل هذه الدافعية يمكن أن تجعل الطلاب مفرطين في الاتكال على العالم الخارجي وتكف نموهم وارتقاءهم وسواء أكان ذلك عند الطفل أو الراشد، الدافعية الداخلية المنشأ ترتبط ارتباطًا عميقًا بالقدرات التي تنضج، وبالهوية والتعقد المعرفي الذي ينمو.

ومن الخصائص المركزية المنطقية لمشروع الطفولة Child Development Project in Oakland, California التأكيد على الدافعية الداخلية المنشأ كجزء لا يتجزأ من النمو الصحي للطالب ويسعى المشروع إلى إنشاء وترسيخ تجديد المدرسة كلها وخلق مجتمعات تعلم راعية للنشأ، بتحقيق التكامل بين المبادئ الاجتماعية والخلقية مع المنهج التعليمي ويتعلم في حجرة الدراسة تضافري ومساند. تعلم يركز على حل المشكلات والمسئولية، واندماج الوالدين والأسرة، وثقافة تسود المدينة كلها مساعدة ومفيدة. ولقد وجدت شخصيا أن المدارس المشاركة والمندمجة في مشروع تنمية الطفل هذا تميل إلى تعجيل وتعظيم آثار القدرة على القيادة: وأعتقد أن هذا قد يكون صادقًا لأن المبادئ تنطبق بنفس الجودة على الطلاب والمدرسين والآباء.

مرونة الطالب:

المدارس التي تتابع تعلم الطالب وقيادته تدرك أن المرونة أساسية في كليهما. فالطلاب المرنون ينهضون بسرعة حين يتعرضون لمحنة أو شدة ويقاومون الانزلاق إلى اليأس بسبب البيئات الصعبة. ويظهر هؤلاء الطلاب القدرة على توجيه الذات وحل المشكلات، كما يظهرون كفاءة اجتماعية ومشاركة في العالم الذي حولهم، ويسهمون ويساعدون الآخرين ويمتلكون إحساسًا بالغرض والمستقبل.

ولحسن الحظ فإن المرونة ليست مسألة تجيء مع الميلاد وبالصدفة. إذ تستطيع المدرسة أن توفر للطلاب وتزودهم بعوامل تحميهم كالرعاية، والتوقعات العالية، والمساندة الغرضية أو الهادفة وفرص المشاركة والإسهام ذي المعنى (Krovetz, 1999)، ويمكن التعبير عن هذه العوامل عن طريق التحليق والصعود في



المجتمعات العمودية (See the Kansas City example in Chapter 2)، وبرامج التوجيه، وحجرات الدراسة كمجتمعات ملتزمة، ومعايير عالية لجميع الطلاب وتعلم خدمي، وقيادة طلابية. ويقترح Tohn Kretzmann عشر وصايا لدمج الشباب في بناء المجتمع.

الشكل (٣-٦)

الوصايا العشر لدمج الشباب في بناء المجتمع المحلي

١- ابدأ دائماً بمواهب ومعرفة ومهارة الشباب - ولا تبدأ قط بحاجاتهم ومشكلاتهم.

٢- دائماً ارفع الفرد الفريد، ولا ترفع قط الفئة التي ينتمي إليها الشاب، إن قرانك هو الذي يجيد الإنشاد وماجد هو الهداف العظيم في كرة القدم، ولا ترفع الشاب المعرض للمخاطر.

٣- شارك في الاقتناع بأن (أ) كل مجتمع محلي مليء بالفرص لكي يسهم الشباب فيه. (ب) ولا توجد مؤسسة في المجتمع المحلي أو جمعية لا تجد دوراً نافعاً للشباب.

٤- حاول أن تميز بين العمل الحقيقي الذي يبني المجتمع والألعاب أو الأعمال المزيفة لأن الشباب يعرف الفرق.

٥- حارب - بكل طريقة تستطيعها - الفصل بين الأعمار. اعمل على التغلب على عزل الشباب.

٦- ابدأ بالابتعاد عن مبدأ تجميع الناس على أساس خوائهم. أي لا تضع كل فرد لا يستطيع القراءة في نفس الغرفة. إن هذا لا معنى له.

٧- تحرك بأسرع ما تستطيع بحيث تتعدى. المجالس الاستشارية، وخاصة تلك التي تضم بين أعضائها عضواً واحداً من الشباب.

٨- أكثر من الفرص للشباب لكي يدرس ويقود.

٩- كافئ كل جهد خلاق واحتفل به وكذلك كل إسهام يقوم به الشباب. ويستطيع الشباب أن يساعدوا في القيام بالقيادة هنا.

١٠- بكل طريقة ممكنة، عظم هذه الرسالة للشباب ،نحن في حاجة إليك،! لا يمكن أن يكون مجتمعنا المحلي قوياً وكاملاً بدونك.

الصغر والمودة والمجتمع المحلي:

لقد انضم ٩٠ تلميذاً في الصفوف الأربعة بمدرستي وهي مدرسة ثانوية Kansas High School. نحن نعرف كل واحد منا الآخر معرفة جيدة، وبعد ٤٠



سنة بعد ذلك التاريخ كان كثير منا ما يزال يعرف الآخرين. وحين كانت هناك حفلة موسيقى، كان كل طالب مشارك فيها، وحين كان هناك مشروع صحفي قام كل طالب بالعمل فيه، وحين كان هناك اجتماع شمل كل طالب خطط له. وكانت الفرص للقيادة كثيرة، وساند المجتمع المحلي المترابط نجاحاتنا وسخافاتنا. ولم أكن مغنيا ذا صوت قوي ولكن جمهور السامعين صفق لي مقدراً. ونعمت مسرحياتنا، وإنشادنا الكورالي والفرق الرياضية بدفء المجتمع المحلي ومساندته. ولقد أظهرت المودة والملاطفة أفضل ما لدينا من ذوات، وترتيبًا على ذلك أعطينا المجتمع المحلي كما أعطانا.

وخبرتي لا تقف وحدها، فالمدارس صغيرة (أي الذي يبلغ حجمها ٤٠٠ طالب أو أقل)، والفصول أماكن يعرف المدرسون والطلاب الواحد منهم الآخر ويشعرون بأنهم معروفون، ويثق الواحد في الآخر، ونتعلم ونعمل معًا Meek, 2002، Wasley, 2002، وتكشف الدراسات عما يأتي بمقارنة المدارس الصغيرة بالمدارس الكبيرة: أن الأولى تنمي وتحسن ما يأتي:

* عدد قليل من المتسربين قد يصل إلى أقل من ١٠٠٪ بالنسبة للمدرسة الكبيرة.
* متوسط تقدير درجات أعلى.
* رضا الطالب والأب أكبر.
* عشر ارتباط بين الفقر والتحصيل المنخفض.
* وقائع عنف أقل.
* مشاركة أعظم من جانب الطلاب والمدرسين (Wasley, 2002).

ويذكرنا Meek, 2002 أننا ينبغي أن ننظم مدارسنا لتحقيق السعة والكبر في التفكير بينما نحسن ونزيد فوائد الصغر: الألفة والمودة في العلاقات، إحساس بالانتماء، وإحساس بالمجتمع المحلي. والصغر لا يخلق مجتمعًا في ذاته وبذاته، ولكن يمكن أن يخلق الظروف والشروط التي تزدهر فيها العلاقات الشخصية والعلاقات التعلمية، ولكي نعتني بالآخرين، علينا أن نعرفهم، إذا كنت أعرف

اسم أخيك وما تحب أن تفعله، أصبح أقل خوفًا منك، وأقل احتمالاً في أن أضطهدك. فالألفة تمكننا من رعاية الواحد منا الآخر وأن نعرف أنفسنا من خلال هذه العملية.

التأمل كتقييم للتعلم والقيادة:

ينمي التأمل الصوت الداخلي في الرأي العام الصريح المعلن إنه صيغة أعلى من التعلم وبعد أساسي التعلم البنائي، لأنه يبين كيف يحقق تكاملاً مع ما سوف نعرفه, وكصيغة للتقييم، يطبق التأمل بالتساوي على التعلم والقيادة.

وعملية التعلم الخبراتية للتأمل - هي النظر إلى الخلف إلى ما تعلمت، مكتسبًا استبصاراً مفيداً من التحليل، وتطبيق هذه المعرفة الجديدة على العمل اليومي - تساعد الطلاب على فهم معنى وأثر إسهاماتهم (Van Linden & Fertman, 1998)، وبإضافة وقت للتأمل في جدول أعمال الاجتماع، على سبيل المثال يتعلم الطلاب أن تأمل أفعالهم طريقة منتظمة للتفكير في القيادة والتعلم.

ويتزايد استخدام الدارس لأدوات التأمل للتعلم ولتنظيمه، سواء أكان ذلك في صيغة بورتفوليو، أو يوميات، أو حوار أو نتاجات وأداءات تنتج عن التعلم القائم على حل المشكلة وبدلاً من مناقشة البيانات فحسب التي تتصل بتقديرات الاختبار كما هو الحال بالنسبة للمعيار في هذه الأيام، نحتاج أيضًا أن نناقش البيانات التي تبزغ من التأمل باعتبارها مقاييس قانونية للنجاح وتشرك الطلاب في أي حوار.

وحتى الآن، قد حددت وميزت مداخل معينة في التدريس والتعلم تولد القدرة على التعلم والقدرة على القيادة. وهذه القائمة، ليست محددة تمامًا، وإنما هي عينة من المداخل التي تشارك في نفس المسلمات الأساسية: صوت الطالب، البنائية، الدافعية الداخلية المنشأ، المرونة، الصغر، التأمل. وحين توضع موضع الممارسة، تعمل هذه المسلمات لكي تحسن المستويات الأعلى من قيادة الطالب، وبالتالي تحسن الإنجاز.

برامج قيادة الطالب الواعدة:

الطلاب الذين يقودون يشاركون في المدرسة ويسـهمون فيها. زرت في يناير ٢٠٠٢م بعض تلامـيذ الصف الثـاني في Cupertino California الذين صمـموا وكتبـوا إعلانات تعلق على الحائط تدل على أحلامهم وتـنادي بها. ولقد تمنى كل إعلان أن يصـبح العالم مكانًا أفضل للـسلام، ونبذ العنف، وللصـحة، وللحب. ولقد كان اهتمام الطلاب بالعالم مطرداً. ومفعـمًا بالعاطفة على نحو يثير الدهشة. ومع ذلك كثيراً ما كنت معرضًا لخيبة الأمل حين أرى طلاب المدرسة الثانوية الذين كان دافعهم هو الأداء على الاخـتبار والتنافس والنزعة الاستهلاكـية، يفقدون رؤية أحلامـهم في الصف الثـاني الابتدائي. ونحـتاج كـراشدين أن نحـافظ على روح التعاطف والإسهـام حية وأن نلتفت إلى المشاركة الحـاذقة للطلاب في العالم الذي يحيط بهم.

ولقد لاحظت من قـبل الدور الهام للطلاب في مجتـمعات حجـرة الدراسة وفي توسط الأتراب، وفي التعلم المتبادل مع الطلاب والراشدين وفي الحكم، وفي بحوث الفـعل. وثمة فرص جديدة وملزمـة تنشأ في حكم المدرسة، وفي خـبرات الحياة البـرية وفي العلاقات الأخلاقـية والمضادة للتحيـز، والتي تلزم بل وضرورية للاحترام المتبادل والفهم، والتكنولوجيـا التي تزيد وتحسن قدراتنا للتواصل الفعال. والشكل (٤-٦) يلخص بعض الطرق التي يظهر بها التلاميذ القيادة.

لقد اعـتمدت مدرسة كـارلزلي على برنامج في القيادة الأكـاديمية من رياض الأطفـال إلى نهاية المرحلة الثـانوية Carlisle High School, Pennsylvania، قام على مسلَّم هو أن لدى جميع الطلاب مهارات وإمكانيات قيادة. ولقد كون منسقا المنطقة والإدارة التعليمية Debra Fergwon, Debra Hines مجموعات تركيز focus من الطلاب في عام ٢٠٠٢م تـبادل الفرص في القيادة. و عـبر الطلاب عن آرائهم بأن فـرص القيـادة مـتاحـة للطلاب المندمـجين في الأنشطة - الأندية، الألعـاب الرياضية، ومجلس الطلاب - وهي متاحة لعدد قليل.

وتستـخدم هذه المدرسـة الثانوية الآن التكنولوجـيا ومنهج تعليمـي متكامل خاص بالقيادة يجعلها متاحة لجميع الطلاب بما يأتي:



الشكل (٤-٦)

تصرفات بعض الطلاب القيادية

- المشاركة في أنشطة بناء المجتمع على مستوى حجرة الدراسة ومستوى المدرسة.
- الخدمة في أدوار مساعدة الأتراب بما في ذلك التعليم والتدريس والمنتورية والتوسط والتسهيل.
- المشاركة في الحوارات والنقاش عن نمو الطالب وأدائه، وإسهام الطلاب ببيانات خاصة بهم، والتقييم الذاتي، والتأمل ووضع الأهداف الفردية والتخطيط.
- المشاركة في جماعات اتخاذ القرار والحكم.
- تبني التحسينات عبر المدرسة كلها والدفاع عنها.
- الانضمام لفرق البحث بالمدرسة والتي قد تضم القيام بالعمل في جماعات التركيز Focus groups مع الطلاب الآخرين، والآباء، وأعضاء المجتمع المحلي.
- المشاركة في ممارسات المنهج التعليمي والممارسات التعليمية مثل تطوير المكتبة، وتوفير التلمذة الصناعية، وتطوير أنشطة التعلم القائمة على مشروع.
- تنظيم الطلاب الآخرين والتأثير فيهم ليشاركوا في مجتمع المدرسة، وعلى سبيل المثال تحسين ملاءمة المنهج التعليمي، وتصميم عمليات تحسين البيئة، والصناعة التبادلية للطالب وتوجيه الأتراب وإدارة الصراع.
- المشاركة في مجالات صناعة السياسة واجتماعات المجالس والتحدث في مسائل تثير الاهتمام.
- تنمية المصادر (مثل الدفاع عن الموضوع مع رجال الصناعة والأعمال، والمساعدة في المنهج والتأثير في قرارات الميزانية على مستوى المناقشة أو الإدارة التعليمية).
- تنظيم اجتماعات ومؤتمرات الأب/ الطالب/ المدرس والمشاركة فيها.
- وضع محكات لتقديم البرنامج وتوفير تغذية راجعة تقويمية.

* السماح لجميع الطلاب بفرصة ليحددوا ويميزوا خصائص القيادة ويمارسوا القدرات القيادية.
* الحث على الأخلاقيات ورعايتها من حيث علاقتها بالمواطنة، والقيادة والتكنولوجيا.
* تشجيع المجتمع المحلي والتعلم الخدمي.
* تحقيق تكامل بين التربية الخلقية الحالية والمنهج التعليمي المضاد للتحيز وأنشطة موقع شبكة الإنترنت Web activities (وعلى سبيل المثال) قادت دراسات

اعتقال اليابانيين أثناء الحرب العالمية الثانية، وحركة حقوق الإنسان، والكساد الكبير Great Depression مشروعات المجتمع المحلي التي تتصل بالحريات المدنية والفقر).

وفي السنة الثانية، ترك المدرسة معظم الطلاب الذين قصدوا التسرب وترك المدرسة. ووفقًا لأعضاء هيئة التدريس في Contra Costal (California) Countytial قرر المسجونون من الشباب أن إغراء المواصلات المتوافرة، والضغط الذي يتعرض له الأتراب للانضمام للعصابات والشلل، والفرص الجنسية التي لا تقاوم، وتزايد المطالب للوفاء بمتطلبات التخرج حولت السنة قبل الأخيرة في الدراسة إلى وقت تفككت فيه حياتهم.

ومع ذلك يمكن أن تصبح السنة قبل الأخيرة في المدرسة الأثينية وقتا للتحول، حين تُتاح للطلاب فرص تتحدى إمكانياتهم وتثبيتهم وتؤكد حياتهم. وفي المدرسة الأثينية Athenian School in Danvitte, California، يشارك طلاب السنة قبل الأخيرة في خبرة الحياة البرية الخلوية Athenian Wilderness Experience (AWE)، وهي رحلة تستغرق ما بين ٢٥، ٢٦ يومًا في وادي الموت Death Valley on the High Sierras، حيث يواجه الطلاب منطقة ذات تضاريس ومناخ وظروف حياتية تتحداهم (بما في ذلك ثلاثة أيام بمفردهم)، يتعلمون مهارات المحافظة على البقاء، ويندمجون في حياة المجتمع المحلي والممارسات الإيكولوجية، ويدرسون التاريخ الطبيعي. ويتوقع منهم القيام بتأمل عميق مستخدمين حوارًا جماعيًا، ويوميات وقراءات. وهذا البرنامج الذي يخطط له بعناية ودقة والذي ينفذ بتفكير عميق تقوده يوستين Arlene Ustin والتي تعتقد مع زملائها أن السنة قبل التخرج وقت ولع وشغف عظيم عند الشباب الصغار السن - ويحتمل أن يكون الأعظم الذي سيواجهونه في حياتهم كلها. وإذا لم يوظف هذا الولع وتلك العاطفة، سوف تقصر المدرسة في تحقيق أهدافها في تنمية مواصلة حياتهم الفكرية ومواطنتهم المسئولة.

ووفقًا لملاحظات Ustin التي استمرت ٢٣ عامًا وتقويمها توصلت إلى وجود أنماط راسخة من التحول كامنة في هذا البرنامج (خبرة الحياة البرية). إن هذا البرنامج يتيح للطلاب أن ينموا:

* شفقة وحنوا عميقًا نشطًا.
* نضجًا وثقة في الذات.
* بوصلة خلقية توجه قراراتهم وأنماط سلوكهم
* مهارات لرعاية الواحد منهم الآخر في سياق متعدد الثقافات.
* منظورًا يساعدهم على فهم الفرق بين الضرورة والامتياز.
* خصائص قيادية فريدة وبارغة.
* ممارسات تأملية متعمقة.
* وضوحا يتعلق بالخطوات اللاحقة في الحياة.

ويستطيع الطلاب من جميع الأعمار أن يتعلموا التعاطف والحنو النشط حين تركز دروسهم على تنمية الطلاب ومسئوليتهم. وقد التقينا في الفصل الثاني بالمحافظين على الحلم Dream keepers، وهم فريق يدافع عن العدالة والإنصاف في مدرسة جارفيلد Garfield School in San Leandro, California، وفي كل سنة يكون ٤٠ طالبًا من طلاب المدرسة البالغ عددهم ١٥٠ في الصف الرابع والخامس فريقا من الحراس Garfield Gater Guardians (GGG). وهؤلاء GGG يخدمون كأعضاء مدربين للتوسط في حل الصراع، وكقادة في حجرة الدراسة ويخدمون بآرائهم وأصواتهم في بحوث الفعل ويرحبون بزائري المدرسة. وأعضاء الفريق يعرفون المدرسة معرفة جيدة، ويفسرون معرفتهم للطلاب الآخرين والراشدين. ولقد كان تأثير هؤلاء الحراس (GGG) على المدرسة عام ٢٠٠٢م ملحوظًا، فإحالة الطلاب للتأديب انخفضت بمقدار الثلث (والحرمان لفترة من الامتيازات Suspensions انخفض بمقدار النصف). وأعضاء هذا الفريق (GGG) أنفسهم تعلموا أن يسلكوا ويلعبوا الدور كنماذج وقدوة للآخرين.

وتركز مدرسة سبرنجفال Springvale South Primary in Melbourne, Australia، على الاندماج والترابط Engagement and Connectedness كإطار لدمج التلاميذ في جميع أشكال حياة المجتمع المحلي. والمدرسة متنوعة تنوعًا كبيرًا. وترجع الناظرة Lyn Watts تحصيل التلاميذ العالي إلى تعبيرهم عن آرائهم



وقيادتهم ووضع الأهداف مع التلاميذ، ومراعاة اهتماماتهم في المنهج التعليمي. بالإضافة إلى أن التلاميذ يقومون أداءهم ويندمجون في بحوث الفعل، والذي أدى بدوره إلى تحصيل محسن. وأثناء العام الماضي ركز أعضاء هيئة التدريس على التحصيل القرائي للأولاد، ESL Students. درسوا أثر مداخلهم الجديدة واكتشفوا أن الفهم القرائي قد ارتفع بمقدار ١٠٠٪ للأولاد و ٣٠٠٪ للتلاميذ ذوي الخلفيات الثقافية المختلفة الذين لا يتحدثون الإنجليزية كما تقاس باختبار Torch test.

خاتمة:

لا يمكن فصل التعلم عن القيادة، فالقيادة شكل من أشكال التعلم. والبرامج التعليمية التي تثير صوت الطالب ورأيه تطبق مبادئ البنيوية، وتلتفت إلى الدافعية الداخلية المنشأ، وتتبنى المرونة، وتدمج الطلاب في الحكم الديمقراطي، كل هذا في سياق صغير سواء أكان طبيعيا أو معداً - ينمي القدرة على القيادة لدى الطلاب.

وحتى الآن في هذا الباب، رأينا أن المدرسين والإداريين والطلاب ينمون بطرق مشابهة وسوف نناقش في الفصل السابع كيف يمكن تطبيق مبادئ نمائية متشابهة على الآباء الذين يتنقلون ويتحولون من الاندماج البسيط إلى المشاركة وأخيراً إلى القيادة.

أسئلة وأنشطة:

١- ناقش الأسئلة الآتية في مجموعات صغيرة في اجتماع الفريق أو أعضاء هيئة التدريس والعاملين كيف ثقفك وأخبرك وعلمك هذا الفصل عن محور عملك؟ وكيف ساعدك على أن تفهم على نحو أفضل ثغرات أو فجوات المدرسة في تحصيل الطالب، وفي التعليم وفي ممارسات المدرسة؟

٢- ضع سؤالاً متجذراً في المفاهيم الأساسية لهذا الفصل مثل:

* كيف يتسق سلوكك مع الأفكار الأساسية في هذا الفصل.
* أين يمكن تقوية هذا الانتظام والاتساق؟
* كيف يبدو التدريس الجيد والتعلم الجيد في فصولنا؟
* ما مدى مرونة طلابنا؟ وكيف تعرف ذلك؟



* هل مدرستنا كبيرة جدًا وغير شخصية؟ ماذا نعمل لنحقق الصغر في المدرسة؟
* هل يعمل طلابك بكفاءة في المجتمع المدرسي؟ ما الشاهد على ذلك؟
* أجر حوارات في مجموعات صغيرة (انظر الفصل الثالث للإرشادات) حول هذه الأسئلة.

٣- كون فرقًا من المدرسين والطلاب والآباء ليصمموا مجموعة دراسية محورية a focus group تتكون على نحو عشوائي من طلاب يتم اختيارهم من المستويات الصفية كلها، ويمكن أن تضم أسئلة هذه الجماعة المحورية للبحث ما يأتي:
* ما معنى أن تكون قائدًا في مدرسة؟
* هل تصف نفسك كقائد؟ لماذا، ولماذا الأمر ليس كذلك؟
* هل وجد وقت عملت فيه كقائد؟ أعطنا مثالاً.
* ماذا يمكن أن تفعل لزيادة وتحسين قيادة الطالب في مجتمعنا المدرسي؟

٤- راجع الشكل (٤-٦) في مجموعات صغيرة أو في فرق. ضع علامة (+) بجوار أفعال قيادة الطالب التي تحدث في مدرستك. قارن نتائجك بنتائج الفرق الأخرى، وناقش الخطوات الإضافية التي قد تتخذها المدرسة لتوسيع قيادة الطالب.

٥- إذا لم تكن المرونة مفهومًا مألوفًا في مدرستك، احصل على مقال أو كتاب عن الموضوع (انظر المراجع) واقرأه وكون مجموعة درس واستذكار حول هذا المفهوم.

٦- في اجتماع لأعضاء هيئة التدريس أو لفريق قم بعصف ذهني وسجل نتائجه على ورقة لوحة لكي تثبت أكثر المداخل شيوعًا في إدارة حجرة الدراسة وفي الضبط والنظام في المدرسة. اكتب قائمة بالممارسات التي تعتمد على الدافعية الداخلية في جانب من الورقة وتلك التي تعتمد على الدافعية



الخارجية في الجانب الآخر. سجل عنصراً من عناصر الفعل أو العمل على جدول الأعمال التالي للنظر في الأفعال التي ستمضي بالمدرسة نحو استخدام أكثر للدافعية الداخلية.

٧- في حجرة الدراسة، سل الطلاب أن يتأملوا إسهاماتهم نحو الآخرين، اطلب منهم أن يكتبوا استجاباتهم على شكل يوميات قد تشرك فيها المدرسين الآخرين، تخير مدى من الاستجابات: على الأقل عنصرا أو عبارة تظهر قدراً كبيراً من التأمل والفهم، وعنصراً يظهر قدراً متوسطًا من التأمل والفهم، وعنصراً يظهر قدراً قليلاً من التأمل والفهم. خذ هذه المدخلات إلى اجتماع هيئة التدريس أو اجتماع فريق وشاركهم فيها كعمل من أعمالك كطالب. وسل نفسك كيف تحسن تأمل الطالب؟.

الفصل السابع

الآباء كقادة

التحدث عن الآباء كـقادة يختلف عن مناقشة اندمـاج الآباء، اللفظ الأخير يصور الآباء كـمتطوعين في المدرسـة، ومهـتمين بأطفـالهم، وجامـعين للأموال، وقارئين لآخر رسالة أخبار. وهذه كلهـا أنشطة هامة ولكنها أقل من أن تكون قيادة والدية حقيقية حيث:

* يقـود الآباء قـيادة مـشـتركـة Colead مع الطلاب والمدرسين والإدرايين وغيرهم من الآباء الآخرين ومع احترام جميع الطلاب في المدرسة.

* يشاركون في الممارسات التربوية مع الآخرين في مجتمع المدرسة.

* يدافعون عن التربية أمام الآباء الآخرين والمجتمع وصناع السياسة.

* يتولون المسئولية الجماعية عن تعلم جميع الأطفال.

ودهش المربون في مدرسة بلفادير هم أنفـسهم حين لاحظوا تحول منظوراتهم عن الآباء. وقد أصرت جـينفر هي وزملاؤها على إتاحة الفرص للآباء وتوسـيعها للمشاركة كـما وسعوها وأتاحوها للطلاب ولأنفسـهم، وأثناء جلسة حوار مكثف ناقشوا نظرات الآباء الحالية والممكنة. (انظر شكل ١-٧).

ولقد كان أعـضاء هيئة التـدريس حريصين على مراجعة مـدخلهم للاندماج الأبوي لأنهم جزئيًـا كانوا مـصرين على حذف البـرامج العلاجـية في مدرسـتهم مفضلين تعليمًا متكاملاً فارقًا. وكانـوا متأكدين أنهم سوف يحتاجون مساندة الآباء للقيام بهذا التغيير، وقد روعـوا بسبب جداول الأعمال المتصارعة بين الآباء وآرائهم

القديمة. وواجه أعضاء هيئة التدريس بعض الحقائق الصعبة، وبنظرتهم إلى الآباء كعملاء، سعوا لتوفير معلومات جيدة لهم عن المدرسة فحسب وحموهم من الكفاح مع مشكلات صفية شاقة، والتي تناولت تحصيل الطالب غير المرضى. لقد مضت المعلومات في اتجاه واحد، شفويا وتحريريا، وتوقعت المدرسة – نتيجة لذلك – ولاء وخدمة لا شك فيها، وكثيراً ما تعرضت لخيبة أمل بسبب النقص في حماس الآباء.

الشكل (١-٧)

الآباء كشركاء

الأدوار التقليدية	الأدوار المتبادلة
- عملاء يتطلبون الإشباع والإرضاء.	- شركاء يندمجون في العمل.
- خدم للمدرسة.	- متضافرون مع أعضاء هيئة التدريس والعاملين.
- عوائق للتغيير.	- ميسرون للتغيير.
- نقاد يتطلبون الإقناع.	- متعلمون مشاركون.
- تلامذة أبوة.	- مدرسون مشاركون.
- جمهور لقرارات هيئة المدرسين وأفعالهم.	- متخذو قرارات مع هيئة المدرسين.
- جامعو أموال.	- مطورو موارد.
- كتبة وتجارون.	- أعضاء فريق.

إن الضمان الكامل للدور المتبادل التعاوني للآباء اقتضى بعض التحولات الهامة في التفكير؛ إذ يمكن أن يتوقع من الآباء أن ينضموا إلى فريق المدرسة كشركاء، مع جميع الالتزامات والمسئوليات، والنظر إليهم كقادة مشاركين أو كمتعلمين مشاركين يعني أن كل فرد لديه الكثير الذي يتعلمه من كل فرد آخر وأن المربين لا يحتاجون إخفاء المعلومات عنهم التي لم تنم وتتم على نحو كامل بعد، أو التي قد لا تكون إيجابية كلية، إن هذه الشفافية مكنت أعضاء الهيئة العاملة والتدريسية من الاسترخاء وأن يطرحوا أسئلة حقيقية في حضور الآباء. وفي الوقت



الذي أصبحت فيه جينفر ناظرة كانت تستطيع أن تنظر إلى الآباء كما تنظر إلى أعضاء الهيئة التدريسية والعاملين وتتوقع أن يتوافر لديهم رؤية عريضة بالتزام بلفدير بتعلم جميع الأطفال ومسئوليتها عن ذلك.

دور الآباء في مدارس عند مراحل مختلفة من القدرة القيادية:

في مدرسة الربعية الأولى، قد يكون لدى العدد القليل من الآباء المندمجين في المدرسة جدول أعمال أولي هو: أن يحققوا أنسب توزيع ووضع وخبرة لأطفالهم، وكثيراً ما كان يتم ذلك بوضع أطفالهم في حجرة دراسية لمدرس معين وكانت معظم أصوات الآباء إما صامتة أو مسموعة حين يطلب من الأب أن يحضر إلى المدرسة بسبب مشكلة نظام أو وضع التلميذ في التربية الخاصة.

وفي مدرسة الربعية الثانية، يندمج عدد أكبر من الآباء في بعض جوانب الحياة المدرسية، وكثيراً ما يرتبطون ببرنامج محدد - الألعاب الرياضية على سبيل المثال، أو أداء الفنون، وهناك إدماج شامل قليل أو وضوح قليل حول بدائل المشاركة في المدرسة ككل.

وفي مدرسة الربعية الثالثة يكون الآباء المدمجون أكثر براعة ومركزين في مشاركتهم، ويكونون قد بدأوا في إظهار مسئولية مشتركة عن تحسين المدرسة. وعلى الرغم من أن معظم الآباء قد يبقون على الهامش، ومندمجين بدرجة أكثر سطحية، تلاحظ المدرسة مشاركة أبوية متحمسة وتراعي هذا كهدف هام.

وفي مدرسة الربعية الرابعة، نرى بزوغ قيادة والدية حقة كما ناقشناها في هذا الفصل. وينبغي أن يلاحظ أنه حتى في مدرسة تتحسن بسرعة، قد تكون قيادة الآباء آخر مجال يتناول ويعالج.

الكفاح لتنمية مسئولية مشتركة:

من أكثر الجوانب المتحدية للتمدرس الكفاح لتنمية مسئولية جماعية بين الآباء. وكثيراً ما يكون للآباء وخاصة الأثرياء تأثيرات متطرفة جانحة في مجتمع المدرسة رديئة السمعة لدعمها مداخل لبرامج تتصف بما يأتي:

* فصل وتسمية الأطفال بحيث يوضع التلاميذ في فصول مع آخرين يشبهونهم (أو تشبه صورة الآباء عنهم).

* إنشاء بنيات أو هياكل تنافسية بحيث يكسب بعض الطلاب ويخسر كثيرون.

* تستخدم ممارسات تعليمية وتقييمية أكثر تقليدية تخلط المعلومات بالمعرفة ونتائج الاختبار باعتبارها تدل على المعرفة (Kohn, 1998) (تقيس معظم الاختبارات المقننة تراكم المعلومات بدلاً من أن تقيس المعرفة، ولكي تصبح المعلومات معرفة، ينبغي أن تكون مشربة بالمعنى وأن تكون ميسرة ومتاحة للتطبيق).

ومن الأمور المفهومة في مجتمع يتسم بتنافسية عالية أن الآباء يريدون أن يحصل أطفالهم على أفضل التقديرات، بحيث يستطيعون الانتظام في أفضل الكليات، ويحصلون على أفضل الأعمال. وفي السنوات القليلة التي مضت منذ كتب Kohn (1998) مقالة عن الآباء كمعارضين ومعترضين على تحسين المدرسة، ساء الضغط القومي لرفع مستوى الفرد في التحصيل، واتجهت مداخل المنهج التعليمي والتقييم العريضة إلى التضييق.

وعملنا كقادة شجعان أن نساعد الآباء على أن يفهموا أن عدداً محدوداً من الأفراد يتسلحون بتقديرات اختبارية عالية لا يكونون مجتمعًا ديمقراطيا. وفي نفس الوقت ينبغي أن يشعر الآباء بثقة من أن أطفالهم لن تتم التضحية بهم لخير الآخرين، وينبغي أن تتحسن المدارس لفائدة جميع طلابها.

ونحن نبدأ في التعامل مع هذا التحدي الذي يتعلق بتنمية التبادلية التي تتطلب نضج المنظور الذي يبزغ عادة من فرص المشاركة في المجتمع المحلي عبر الزمن. وينبغي أن نوسع دائرة المجتمع المحلي لكي تكون أكثر شمولية عما كانت عليه في الماضي، إذا نمينا المشاركة المتبادلة مع الآباء ومع أعضاء المجتمع المحلي الأوسع. ونحن معًا نستطيع أن نحسن التعلم للأطفال والراشدين، ولكن الأمر يتطلب من المربين الثقة التي تبزغ من مشاركة ماهرة عريضة القاعدة. ونقص هذه الثقة يمكن أن يؤدي إلى إبعاد الآباء على بعد ذراع من المدرسة وأن يجعل تفاعلات المدرسة مع من هم خارجها آلية.



وكما اكتشفت مدرسة بلفدير، أن علاقات المدرسة مع الآباء ومع المجتمع المحلي رديئة السمعة وغير تبادلية، وعادة ما يكون كل من الجانبين لا يعبر عن التقدير الكامل للجانب الآخر ومن الأمثلة القليلة ما يأتي:

* يتم تجنيد الآباء لكي يخدموا المدرسة في جمع التبرعات المالية والهبات وللعمل في حجرات الدراسة ولتخصيص وقت لتجميل المدرسة ولإعداد معرض العلوم.
* تتم دعوة المؤسسات الاجتماعية وقت الطوارئ لمعالجة المشكلات التي لا تكون المدرسة مؤهلة لمعالجتها.
* قد تضم نواتج الطالب أهدافًا تتعلق بالمجتمع المحلي، ولكنها عادة كوسائل للوفاء بأهداف الطالب فحسب.
* تسهم المؤسسات التجارية والمالية والصناعية في المدرسة بأعمالها الخيرية فحسب.
* تقترب وتتصل المدارس الأخرى، والمؤسسات التربوية الإقليمية والشركات المهنية بالمدرسة حين تقدم برامج معينة، أو تستطيع أن توفر تدريبًا على مواد دراسية معينة.
* تسعى الجامعات إلى المدرسة لإجراء بحوث عن البشر.

وفي الأمثلة الثلاثة الأولى، تسعى المدرسة لاستخدام الآباء والمؤسسات والمجتمع المحلي لتقوية الصالح المدرك للمدرسة، وفي الثلاثة الأخرى تستخدم المدرسة نفسها كموضوع للعمل الخيري، للكفاءة وللبحث، وليست هذه بالضرورة ممارسات سلبية تتجنب، ولكن ينقصها قوة تعلم العلاقات الأكثر تبادلية.

ومحاولة تحقيق التبادلية تطرح علينا بعض الأسئلة المفتاحية:

* ما الذي يستطيع أن يقدمه كل كيان ويتلقاه؟
* ما الذي على كل شريك أن يتعلمه من الآخر؟
* ما المعرفة التي يستطيع هؤلاء الشركاء بناءها معًا، وبالتالي خلق شيء لم يوجد من قبل على كل منهم تعلمه؟

وهذه الأسئلة ترجح أو توحي بأن لـدينا الكثير لنتـعلمه من الآباء، ولديهم الكثير ليـتعلموه منا، وأننا معًا نسـتطيع أن نتوصل إلى فهم أفضل للأشيـاء وأكثر فاعليـة عما نستطيـعه منفصلين، وأنا أعتـقد شخصـيا، وهذا الاعتقاد مـشتق من الخبرة، أن الآباء الذين يـشاركون في حوارات عن تطوير التمـدرس ينمون منظوراً عريضًـا يمكنهم من مراعاة قـيمهم والحـرص عليها، ويـظلون متحـمسين ونشطين وحذرين فيما يتعلق بأطفالهم ويدافعون عن المدارس ويساعدون على جعلها ناجحة للجميع.

ولكن ننمي مجـتمعًـا من الآباء يقود، ويشارك، ويدافع ويتـحمل مسئـولية جماعية، نستطيع أن نلتفت إلى الخطوط الإرشادية الآتية:

* عبر وصغ بوضوح التـوقعـات العاليـة للمدرسـة من المشاركـة الوالدية، لماذا لا تصف القيادة الوالدية في اجتماعات معلنة وفي الاتصالات التحريرية؟

* ادمج الآباء في تطوير رؤية مشـتركة، وفر منابر واجتمـاعات حيث يطلب من الآباء أن يناقشوا أعمق آمالهم لجميع الطلاب.

* اجعل التعلم شـفافًا، حافظ على حجرات الدراسة مـفتوحة للزيارات، رتب مسـيرة عـبر الفصـول مع الآباء، ناقش كيف يـحدث التعلم وكـيف يمكن التعرف، رتب عروضًا علنية لعمل الطالب.

* رسخ العلاقات التبادلية في الغرض والسلوك، وعلى سبيل المثال اعقد مؤتمرات ولقاءات تستقصي كيف يتعلم الأطفال في البيت، وماذا يعني هذا للتعلم في حجـرة الدراسة، وينبـغي أن يمكن كل لقاء الآباء من أن يكونـوا آباء أفضل والمدرسة تكون أفضل في التدريس.

* طور الهياكل (البنيات) والعمليات لقيادة والد لوالد والدفاع عن القيادة، وعلى سبـيل المثال صمم أشجـار صوتية لجمـيع الآراء، وقم بدراسات مجمـوعة تركيـز، واطلع الآباء على ممارسات التـعلم الجديد. اطلب مـن الآباء تبادل الخدمات.

* سلم بأن للآباء الحق، والمسئوليـة والقدرة على مـعالجة المسائل الـصعـبة، (انظر الفصل الثامن الخاص بالسياسة في حل المشكلات).

* **حافظ على أن تكون مشاركة الآباء مستندة إلى قاعدة عريضة،** ابذل كل جهد لدمج الآباء على اتساع (مثلاً في ترجمة اللغة، في اجتماعات نهاية الأسبوع المسائية) في رعاية الأطفال الصغار والجلوس معهم وفي توفير الطعام وإلا فسيسيطر على المحادثة فيما يحتمل الآباء المقتدرون ذوو جدول الأعمال المفرد.
* **سل الآباء أن يقيموا مهاراتهم القيادية،** اعقد محادثات عن قيادة الآباء، اطلب منهم أن يكتبوا عبارات تأملية عن قيادتهم هم، وادرس مسحيا أنماط سلوك الآباء القيادي.

وقد صممت هذه التوجيهات لترسيخ قيادة الآباء في المدرسة، والأمثلة الآتية مستقاة من مدارس ومناطق تعليمية غيرت علاقاتها مع الآباء وبالتالي غيرت قدرتهم على قيادة التحسين المدرسي واطراده واستمراره.

البرامج التي تحسن قيادة الآباء:

إن خبراتي مع مجموعات الآباء ومجالسهم عبر السنوات قد أدت بي للاعتقاد بأنه حين يندمجون اندماجًا تامًا في حوارات ونقاشات جوهرية عن التمدرس يحققون شأنهم شأن المدرسين أنفسهم تحقيقًا أكمل، ولقد عملت بكثرة مع آباء في ملتجآت retreats لتنمية رؤى وأهداف وتدريبهم على مهارات القيادة. وهذه الخبرات أتاحت للمربين والآباء فرصًا ليعرف الواحد منهم الآخر وللمشاركة في طموحاتهم بالنسبة للطلاب، وفي مساعدتهم على بناء طرق جديدة للتفكير في تعلم الطالب. والأمثلة الآتية مستقاة من مدارس ومناطق تعليمية وإدارات تسعى لتحقيق القيادة الوالدية وتنميتها.

ولقد وضعت مدرسة شابلفيلد الابتدائية Chapelfield Elementary School in Gahanna, Ohio برنامجًا جديراً بالاهتمام، حيث يتعلم الآباء مع الراشدين الآخرين أن يكونوا مدرسين بنائين، ولاحظت مدرّسة الصف الثالث والناظرة أن كثيراً من تلاميذ الصف الثالث اختلط عليهم أمر استراتيجيات الفهم التي احتاجوها للقراءة والكتابة، فقرروا أن ينشئوا نوعًا جديداً من مجتمع المتعلمين، وقد درب المتطوعون لكي يفهموا ثلاثة أشياء: الطبيعة البنائية للتعلم، وأن انتقال



أثر التعلم يعتمد على المساندة المتضائلة scaffolding للتعلم على يد الآخر الأكثر معرفة، وعلى أن التعلم ليس خطيا وإنما متعرج، ويحدث المرة بعد المرة. وأن العمل معًا كل يوم لفترة عشرة أيام في فرق من ثلاثة (طفلان وراشد) قرأوا كتابًا غير خيالي معًا، وكتبوا عنه، وناقشوا بنيته ومعناه المرة بعد المرة، وعن طريق النقاش والمحادثة جيئة وذهابًا، يستخدم التلاميذ لغتهم كأداة ينحتون بواسطتها أفهامًا جديدة مع الأفهام القديمة. والحوار أو النقاش مع الراشد المتطوع حيوي وحاسم، لأنه الأداة التي من خلالها يتعلم الأطفال. وهؤلاء الراشدون يفهمون على نحو أفضل التعلم وكيف يعنون بأطفال الناس الآخرين وكذلك بأطفالهم.

وكانت رسالة رابطة مجالس الآباء في مانيتوبا Manitoba Association of Parent Councils (MAPC)، هي مساندة اندماج أبوي له معنى والارتقاء به والمشاركة في أدوارهم الاستشارية على مستوى المدرسة والقسم والمستوى المحلي. . وملاحظتي هي أن أعضاء هذه الرابطة MAPC يظهرون ويمارسون القيادة الوالدية من المدرسة إلى السياسة الإقليمية (بالمقاطعة)، وذلك بمناقشة مسائل مثل العدالة والإنصاف والتمويل، والنظام والتأديب والحاجات الخاصة، والمعايير والاندماج الوالدي، ومشروع الدفاع عن هذه القيادة الوالدية Advocacy Project يمكن الآباء والطلاب من معالجة مسائل ومشكلات معقدة والدفاع عن الحلول باستخدام العمليات المتاحة في النظام المدرسي. وفي هذا البرنامج الذي صمم على وجه الخصوص لتربية الآباء، نما المشاركون فيه مهارات حل المشكلة بحيث قد يخدمون كمدافعين فعالين عن الأطفال.

وتقدم المعارض العامة أمثلة بارزة لعمل المربين مع الآباء. ويجيء الآباء وأعضاء المجتمع المحلي ليشاهدوا وقائع المدرسة وأحداثها، عادة في الربيع، وليشهدوا أداءات الطالب وإنتاجه وليناقشوا التقدم في الأداء والتحسن في المبادرات. وتنظم مدرسة شيرمان أوكس Sherman Oaks Community Charter School in Campbell, California أحداثًا ووقائع حيث يفحص الآباء والتلاميذ عمل التلميذ معًا ويناقشونه، ويعد التلاميذ جوازات مرور لآبائهم، الذين يحضرون العروض العامة لدراسات التلاميذ لأقطارهم، وبالنسبة لهذه الأمسية، مطلوب من

التلاميذ أن يتعلموا عن أقطارهم، وأن يعدوا النواتج للعرض، وأن ينموا مهارات توصل تعلمهم لآبائهم.

وتنظم ناظرة مدرسة وادي الهنود Mary Jo Pettigrew, Principal of Indian Valley School in Walnut, Greek, California، حفلاً أساسيا للمجتمع المحلي في الربيع حيث يشارك الآباء وأعضاء المجتمع المحلي في حديث عن بروتوكول حول عمل الطالب وعن شاهد آخر على تحصيل الطالب.

وعلى سبيل المثال في بروتوكول محادثة عن أداء الطالب على اختبارات مقننة يعرض المشاركون أداء الطالب على اختبارات مقننة، ويعرض المشاركون نتائج الاختبار، ويناقشون التدخل المخطط له واستراتيجيات المساندة، ويتلقون تغذية راجعة تأملية وأسئلة.

وبعض المحادثات أو الحوارات الأكثر مساعدة والتي خبرتها كانت في مدارس حيث نظمت مؤتمرات واجتماعات الأب - المدرس تنظيمًا يستند إلى تفكير عميق وخطط لها عن طريق برامج استشارية. وهذه الأنماط من المؤتمرات أصبحت شائعة على نحو متزايد في السنوات الخمس الماضية. وفيما يأتي جزء صغير من مثل هذا الحوار (إميل طالب).

إميل: أريد أن أشكرك لأنك حضرت يوم المؤتمر دعني أعرض عليك بعضًا أو جزءًا من عملي وأخبرك كيف أفكر فيما أعمل.

الأم: أنا شغوفة لأراه. هل لديك أي أمثلة من كتابتك؟

إميل: نعم، إليك عينتان أعتقد أنهما حصلتا على أعلى تقدير باستخدام قاعدة التقدير المتدرجة.

الأم: ما هي قاعدة التقرير المتدرجة a rubric؟

إميل: قاعدة التقدير المتدرجة تخبرني كيف يبدو العمل الجيد.

المدرس: قاعدة التقدير المتدرجة للكتابة في هذه المدرسة لها أربعة أعمدة تمثل أربعة مستويات من العمل. وفيما يأتي مثال إميل! لماذا لا تقرأ لوالدتك العمود الرابع عن الإبداع؟

(إميل يقرأ).



الأم: أنا أحب ذلك، هل أستطيع أن أحصل على نسخة في البيت؟ أستطيع أن أرى عدة طرق قد استخدمت فيها.

المدرسة: بالتأكيد، هذه ستكون نسختك.

لقد شعرت أم إميل بتزايد كفاءتها في استخدام مقاييس متعددة لفهم عمل ابنها (Lambert et al., 2002).

وفي مدرسة مجتمع بكندا At Douglas Hapkness Community School in Calgary, Canada، ترسل مؤتمرات الآباء إشارة إليهم بأنهم شركاء محترمون في عملية التعلم، ووفقًا للناظرة دافيز Annie Davies قد كشفت دراسة عن اتجاهات الآباء إزاء المؤتمرات أنهم يودون أن يشاركوا في اختيار صيغ المؤتمرات وأشكالها. وفي اليوم الأول للمؤتمر، تتيح المناقشات التي يقودها طالب للطلاب أن يشاركوا عملهم مع الآباء، وفي اليوم الثاني، قد يعد الآباء جدولاً بمؤتمرات ولقاءات واحد لواحد مع مدرسي طلابهم لهذه المنطقة التعليمية The Lagunitas Elementary School District in Marin County, California تاريخ بلغ ثلاثين عامًا في تقديم برامج عديدة متنوعة للآباء ويقودها جميعًا مجلس من الآباء والمعلمين، ويساعد أعضاء الهيئة العاملة بالمدرسة الأسر لتختار بحكمة ما بين «البرنامج المفتوح Open Program وبرنامج مونتسوري العام Public Montessori Program وبرنامجًا أكثر تقليدية» يؤكد على النواحي الأكاديمية والإثراء Academics and Enrichment, ولأعضاء مجلس البرنامج والذي يعتمد على احترام متبادل ومساواة بين المدرسين والآباء سلطة الحكم واتخاذ قرارات تعليمية. ولكل برنامج عادة مدافع واحد على الأقل غير رسمي على مستوى مجلس المدرسة المحلي. ويقرر مراقب التعليم السابق لامبرت Lagunitas, Morgan Dale Lambert أن تحدياته الأساسية - والذي يشتق منها إشباعًا مهنيا عظيمًا - كانت التوسط بين المدافعين ذوي السلطة والذين يعملون على ضمان المساواة والعدالة والتماسك، وتفسير الجهود المعقدة والإبداعية التي تختارها المدرسة للمربين الآخرين على المستوى المحلي، أو الإقليمي، أو على مستوى الولاية.



ولم يقتنع المدرسون في مدرسة جلاسبروك الابتدائية Glassbrook Elementary School بأن الآباء لديهم توقعات عالية بالنسبة لأطفالهم. ويبدو أن الآباء في مجتمع محلي عالي الحراك والتنوع في هيوارد Hayward California يتركون أطفالهم عند باب المدرسة دون أن يسهموا كثيراً في تربيتهم ورعايتهم. ولذلك لم يعد أعضاء هيئة التدريس في Glassbrook راضين عن المسلمات وظهر اهتمامهم ببحث الموضوع. وفي اجتماع لأعضاء هيئة التدريس طرح مدرس السؤال: «ما الذي نعرفه حقًا عن توقعات الآباء بالنسبة لأطفالهم؟». ولقد دفع هذا السؤال أعضاء هيئة التدريس لإجراء دراسات مسحية وحوارات مع الآباء ومناقشات وأحاديث والتي أسفرت عن نتائج تثير الدهشة. وعلى سبيل المثال توقع ٩٠٪ من الآباء من أطفالهم أن يذهبوا إلى الكلية وأدت هذه النتيجة إلى خلق جامعة أبوية Parent University حيث يستطيع الآباء وأعضاء هيئة التدريس أن يتعلموا عن موضوعات هامة (مثال: البحوث الجديدة عن نمو الطفل أو في التكنولوجيا).

ولم يحتج الآباء إلى أن يكونوا قادرين على فهم الإنجليزية لكي يشاركوا مشاركة كاملة في New Century Learning Center in the Los Angeles United School District. وتوقعت الناظرة وزملاؤها Yvonne Chan and her colleagues، من جميع الآباء الاندماج. وكان بنك المنطقة التعليمية لتبادل الخدمات الأبوية The district's Parent Exchange Service Bank فريداً، حيث توافرت الوسائل المتبادلة للآباء ليوفروا خدمة كل واحد للآخر. شخص يرعى طفلا بحيث يستطيع شخص آخر أن يجيء إلى المدرسة «كما يقول شان. وإذا كنت مريضًا، يستطيع شخص ما أن يصحب طفلك الذي في رياض الأطفال إلى المدرسة. وعلى كل فرد أن يعطي» (Chan, 1999).

ولقد أسس مجتمع محلي في كاليفورنيا The site council in the Hickman Community Charter District، وهو منطقة ريفية صغيرة في كاليفورنيا California مركزاً مصدريا للأسرة عام ١٩٩٤م Family Resource Center كمكان حيث يستطيع أن يساعد الآباء والمتطوعون الطلاب والمدرسين والآباء الآخرين. وتقرر Jeanette Orth وهي منسقة دمج الآباء في المركز منذ تأسيسه أن المركز يتيح



للآباء أن يتعلموا مهارات جديدة معًا، وأن يبنوا الثقة وتوجيه الذات في بنية تعلم تشجعهم على أن يجربوا. ولقد أدت هذه الثقة بالآباء إلى إظهار القيادة بالنسبة لجميع الأطفال في المنطقة، ولقد بدأ الآباء برنامجًا في القراءة Governor's Reading Program، على سبيل المثال، والذي أدى إلى زيادة على نحو له دلالة ومغزى مقدار ما يقرأه الطلاب شهريًا. وقد علموا الطلاب والمدرسين المهارات الفنية، واتصلوا عبر الشبكة مع الآباء الآخرين. ووفقًا لما قالته Orth: «يبدو أن هناك رسالة صامتة قوامها الأهمية، حين ينفق شخص الوقت وهو يعمل شيئًا لمساعدة شخص ما آخر دون تعويض» (Personal communication, 2002).

ويمثل معهد القيادة الوالدية في كنتكي The Commonwealth Institute for Parent Leadership in Kentuky جهداً رائعًا في مساعدة الآباء على أن يصبحوا نشطين في تحصيل الطالب. ويتم تجنيد الآباء المشاركين من كل مكان في الولاية ليحضروا حلقات نقاش seminars عن الأنظمة التي تعتمد على المعايير والخاصة بالأطفال، ويصورون مشروعات تستهدف تحسين تحصيل الطلاب. وينبغي أن تركز المشروعات على تحسين تحصيل الطالب، وأن تزيد اندماج الآباء، وأن يكون لها تأثير باق. وعلى سبيل المثال في مدرسة متوسطة في لوزفيل Noe Middle School in Louisville نظم الآباء برنامجًا ليساعد تلاميذ الصف السادس الجدد وآباءهم على أن يتوافقوا مع المدرسة، ولقد نما البرنامج منذ ذلك التاريخ ليضم جميع المستويات الصفية، ووسع اندماج الآباء، وحسن سلوك التلميذ والإحساس بالمجتمع (Henderson & Raimondo) عام ٢٠٠١م.

إن منطقة ساراتوجا التعليمية Saratoga School District، وهي مجتمع وفرة وغنى قريب من سان فرانسيسكو يتكون من آباء من الطبقة المتوسطة العليا، كثير منهم يظهر اتجاهات حذرتنا كون Alfie Kohn منها. وتقول مراقبة التعليم Mory Gardner، (Personal Communication, 2002)، أو تحكي قصة تبين كيف يمكن للمسئولية الجماعية أن تكتشف حين يندمج الآباء اندماجًا تامًا في دراسة التحسينات التربوية والتنمية. ووفقًا لجاردنر، تعرض برنامج المنطقة التعليمية عن الموهوب لكثير من انتقادات الآباء. واستجابة لهذا كونت المنطقة قوة عمل تتألف من الطلاب الملتحقين بالبرنامج وآباء ليس لهم أطفال في البرنامج. ولقد أنفق

الآباء سنة يفحصون الأبحاث الجديدة عن تعليم الموهوب، ومسائل العدالة والإنصاف والشمول وليس الاستبعاد، وجمعوا وقائع عن خبراتهم من الآباء، وزاروا حجرات دراسية وبرامج نموذجية، وفي نهاية السنة أوصت قوة العمل مجلس المدرسة بما يأتي:

* أن يحدد ويميز جميع الطلاب بأنهم موهوبون.
* أن يحذف برنامج العزل والذي كان يعتمد على نسبة الذكاء كمقياس للقدرة الأكاديمية.
* أن يتم تحديد وتمييز جميع الطلاب وتعليمهم على أساس نظرية هاورد جاردنر في الذكاءات المتعددة.
* الحصول على تنازلات من قسم التربية في الولاية لكي ينفذ البرنامج واليوم كل طالب في ساراتوجا Saratoga موهوب.

خاتمة:

تقوم المدارس والمناطق التعليمية والمنظمات التي وردت في هذا الفصل بتنمية وتطوير قيادة الآباء في التربية الخاصة بهم وبأطفال آخرين، ويرسخون موقفًا عقليا نحو التربية قوامه الدفاع عن النشء والعمل النشط في ذلك، وبناء المسئولية الجماعية، وهذه المبادرات واعدة بشكل ملحوظ ونجاحها مماثل لنجاح مدارس ٩٠/ ٩٠/ ٩٠ (انظر الفصل السادس)، وإذا كان في الإمكان تحقيق هذا في مدرسة أو مجتمع محلي، فإنه يمكن عمله في المدارس والمجتمعات الأخرى.

أسئلة وأنشطة:

١- انظر في فكرة قيادة الوالد كما نوقشت في هذا الفصل واطرحها للنقاش في مجموعة صغيرة وفي حوار المدرس - الأب.

٢- أعد قراءة الحوار الذي دار في مدرسة بلفدير. وفي اجتماع لأعضاء هيئة التدريس، اعقد حوارًا ونقاشًا مماثلاً مراعيًا كيف يمكن وصف مشاركة الآباء إذا حولت منظورك إلى موقف فكري إزاء التربية للآباء كشركاء. وما هي المبادرات الجديدة التي يقترحها هذا التمرين؟

٣- سل الآباء أن يطرحوا على أنفسهم الأسئلة الآتية في اجتماع، عن طريق دراسة مسحية أو مجموعة تركيز focus group:

* كيف أشارك في مجتمع مدرسة طفلي؟
* بأي الطرق أدمج الآباء الآخرين في مجتمع المدرسة؟
* هل أساعد مدرستنا لكي تنجح مع جميع الأطفال، خاصة أولئك الأكثر تعرضًا للعطب والانجراح؟ وإذا كان الأمر كذلك، كيف؟
* هل أدافع عن التربية مع صناع السياسة على المستوى المحلي والإقليمي وعلى مستوى الولاية أو المحافظة؟
* ما المعرفة والمهارات الإضافية التي سوف تساعدني على أن أكون أبًا قائدًا أفضل؟

٤- في حوار لمجموعات صغيرة، انظر في مفهوم المسئولية الوالدية الجماعية، انظر فيما إذا كانت تتوافر شواهد أو لا تتوافر على أن الآباء يشعرون بمسئولية جماعية عن تعليم جميع الأطفال.

٥- اقرأ الشكل ٢-٧ وناقشه، ما الذي تضيفه إلى هذه القائمة؟ ما الذي تحب أن تجربه؟

٦- ضع جدول أعمال لاجتماع مجلس الآباء القادم. أرسل نسخة من هذا الفصل مع جدول الأعمال، خصص وقتًا لمناقشة كيف يمكن أن تؤثر التوجيهات الواردة في البند رقم (٣) السابق في عمل المجلس؟.

الشكل (٢-٧)

أعمال الأب القائد

- يسهم ببيانات خاصة به في الأحاديث عن تنمية الطالب وأدائه.

- يشارك في اتخاذ القرار، والتخطيط والتنمية.

- ينضم لفرق البحث بالمدرسة، والتي قد تضم جماعات التركيز مع الآباء الآخرين وأعضاء المجتمع المحلي.

- يشترك في ممارسات المنهج التعليمي والممارسات التعليمية مثل ضمان التلمذة الصناعية apprentice ships وتطوير التعلم المستند إلى مشروع.

- ينظم الآباء الآخرين ويقنعهم ليشاركوا.

- يدافع عن برامج المدرسة.

- يؤثر في صناع السياسة دفاعاً عن الطلاب والمدارس.

- ينمي الموارد (الدفاع أو إقناع رجال الأعمال، والمساعدة في توفير المنح، والتأثير في قرارات المنطقة التي تتعلق بالميزانية).

- ينظم مؤتمرات واجتماعات الأب/ الطالب/ المدرس والمشاركة فيها.

- يساعد في وضع محكات تقويم البرنامج وتوفير تغذية راجعة تقويمية.

الفصل الثامن

وقت للقيادة

الزمن عنيد قاسٍ لا يرحم، والزمن المتاح ست ساعات في اليـوم على نحو مطرد لمدة ١٨٠ يومًا في السنة يمثل خـللا في التصميم غـير المعترف به في التـربية وبالاعتـماد على الزمن كمـقياس لتنظيم المدرسـة والمنهج التعليمـي نكون قد بنينا مشروع تعلم على قاعدة من الرمال National Education Commission on Time and Learning (1994, p. 8).

والزمن في مهنتنا مـشكلة مفهومة. ولقـد ضغط مجتمعنـا عمل السنة كلها على نحو غير حكيم في ثمانية أشهر. وملأ اليوم المهني بكثير من الطلاب والعلوم والحصص والواجبات، ما الذي يعمله المربي إزاء هذا؟ وكيف نجد الوقت لبناء قدرة قيادية في مدارسنا ومناطقنا التعليمية؟

وفي الخطة الكبرى أو العظمى للأشياء نحـتاج سنة دراسية أطول وطلابًا أقل عددًا، ومواد دراسيـة كل يوم، ووقتًا أطول للعمل مع الزملاء، وبينمـا نلتزم بهذه السياسات على أية حال ينبغي أن نعالج ما يواجهنا هنا والآن. وسوف أطلب منك في هذا الفصل أن تفكر تفكيـرًا مختلفًا عن الوقت أو الزمن - أن تعـثر عليه، أن تخلقه، أن تتـوافق مع ما تسـتطيع عمله، بينمـا ما نزال نحافظ علـى حساسـيتنا وعلاقاتنا الصحية.

سجناء الوقت:

الزمن طاغية مستبد يضبط ويـسيطر على حياتنا وهو يختبئ منا، ويسرق منا ويأكل المكان والحيز الذي يحيط بنا. ونشعر بأننا ضحية الوقت حين:

* يوجد عدد كبير من المهام ومن جداول الأعمال التي تشعرنا بأننا مشتتين ومضغوطين في كثير من الاتجاهات ولا حيلة لنا في تغيير ظروفنا.

* تكون اجتماعاتنا غير فعالة ونتركها شاعرين بأننا متعبين بدرجة أكبر عما كنا عليه في البداية.

* لا توجد عمليات اتخاذ قرار، مما يؤدي إلى الجمود والقصور.

* توجد تكليفات وأوامر رسمية تعطل عملنا وتدفعنا لتغيير الاتجاه.

* حين نعمل بجد واجتهاد ولا نشعر بالنجاح.

وهذه هي المشاعر التي نخبرها في مدرسة ذات قدرة قيادية منخفضة. حيث تكون المشاركة البارعة والحقيقية قاصرة. وحيث يوجد قدر قليل من المشاركة في الغرض أو محور العمل، لا نستطيع أن نجد أساسًا عقلانيا يسوغ أفعالنا، ولا نتيح لأنفسنا الفرص للتأمل. ونشعر أو يشعر معظمنا بأن عدم نجاحنا يتزايد في الشيء الوحيد الذي وجدنا هنا لعمله وهو أن ندرس الطلاب تدريسًا جيداً.

وقت الربعية الرابعة:

لم يعد المدرسون في مدرسة جينفر يتحدثون عن الوقت، ولقد وجدت أن المربين في مدارس الربعية الرابعة يتحدثون حديثًا أقل عن الوقت لأنهم يتحدثون حديثًا أقل عن العوائق بصفة عامة. وأحيانًا يكون لديهم وقت أطول مخصص لأغراض الزمالة عما نجد في مدارس الربعية ١، ٢، ٣. ولكنهم عادة يفكرون في الزمن ويخبرونه على نحو مختلف عما يحدث في المدارس ذات القدرة القيادية الأقل.

وحين تكون علاقات الناس الواحد بالآخر علاقة أصيلة واقعية ويكون التركيز على الغرض المشترك، وحين يعملون بفاعلية وكفاءة، يخلقون شكلاً جديداً من الطاقة، وأحيانًا يسمى هذا تداؤبًا وتعاونًا synergy، وهو شكل من أشكال الزمالة يعيد توليد الطاقة بدلاً من أن يستنزفها ويؤدي إلى نضوبها. ونحن نشعر بهدوء أكبر، وبوضوح أكبر، وأننا أقل تعرضًا للإنهاك بسبب الصراعات الداخلية عن الاختيارات التي نقوم بها، وينشأ التداؤب في المدارس من الأحاديث



والحوارات، ومن العمل مع الزملاء، ومن الفعل، إنه نتيجة مصاحبة للزمالة الحقة.

ويزداد التداوب ويرتفع أثناء فترات الزمن الممتدة، كما في جلسات اليوم الكامل، أو الخلوة متعددة الأيام مع الزملاء. وفي الأنترويولوجيا (علم الإنسان) يخبرنا مفهوم الوقوع على عتبة الشعور liminality أننا حين نسقط أدوارنا التي حددت لنا، ولباسنا المعتاد وتوقعاتنا، كما نفعل في الخلوة، نعرف أنفسنا والآخرين بطرق جديدة. ولا تبقى الأشياء قط كما هي بعد المرور في هذه الخبرات، فنحن نتصل الواحد بالآخر بطرق أعمق وأكثر أصالة، ونستمع للآخرين أكثر ونقدرهم تقديرًا أكبر، وهذه اللقاءات والاجتماعات تفيد كعطاء للمجتمع المحلي وتقوي إحساسنا بالمجتمع.

وحين يتم بلوغ مستوى معين من التداوب والتعاون في مدارس الربعية الرابعة، يبدأ الأفراد في التجمع تلقائيًا في جماعات. ويجدون الوقت ليكونوا معًا، في مجموعات ويتوقف هذا على العمل المطلوب، بحيث لا يحتاج الناظر إلى الدعوة لكل الاجتماعات وتصبح الملاحظات والتعليقات التالية شائعة: «دعنا نتحدث عن هذا على الغداء»، «متى نستطيع أن نلتقي؟»، «دعنا نجتمع في حجرتي نصف ساعة قبل بداية الدراسة غدًا» «ماذا عن الاجتماع في نهاية الأسبوع بعد انتهاء اليوم الدراسي؟».

واعتمدت المنطقة التعليمية في كلايتون على نحو قصدي على مفهوم التنظيم الذاتي The Clayton, Missouri School District. وتتحدث Linda Henke وهي مساعد مراقب للتعليم لهذه المنطقة وتشرح «لقد قررنا أن ندفع أنفسنا لنمضي مسافة أبعد ونحاول أن نجرب التنظيم الذاتي. وجميع أعضاء هيئة التدريس والعاملون على مستوى المدرسة وعلى مستوى المنطق» أصبحوا مسئولين عن تعلمهم. . وشجع أعضاء هيئة التدريس على تكوين فرق تعلم تنتظم وتنسجم وتعمل على تحقيق أهداف المنطقة التعليمية (Panasonic Foundation, 1999, p. 9).

وفي مدارس الربعية الرابعـه، يعتبر الغرض المشتَـرك وحب البحث والتحقق والتأمل إطار العمل للتداوٌب والتعـاون وتنظيم الذات، وهذه تساعدنا على التفكير عن الوقت وخبـرته بطريقة مـختلفة. وقـبل أن نستطيع عمـل هذا، على أية حال علينا أن نجد الوقت.

إيجاد الوقت:

أستطيع أن أدافع عـن قضيـة أن الوقت ليس حقيـقة هو المسـألة. وبعد كل شيء بغض النظر عن مـهنتنا رئيسًـا؛ أم خفيـرًا، يتألف يومنا من ٢٤ سـاعة هي نفسـها. وإذا كان لدينـا جميـعًا نفس المقدار من النقـود، يصبح المال من الناحـية العملية لا صلة له بالموضوع؛ ولذلك فإن المسألة الحقيـقية هي كيف نقرر استخدام وقتنا.

معظمنا يبدو أنه يجد الوقت للقيام بالأشياء التي يعتقد بأهميتها. ولقد كانت كثـير من المدارس والمناطق التعليـمية مبـتكرة ومبدعـة في إيجاد وقت أطول حين يدركون أن هذا ضـروري لتحـقيق أهداف تعلم طلابهم وأهداف تعلـم الراشدين، وأول مكان تبحث فـيه عن الوقت هو في المجالات التي تشـترك فيهـا مع عاملين آخرين. إن عملية ZCI التي وصفت في الفصل الثاني - على سـبيل المثال - تعيد توزيع بعض المهـام التي تسـتنفد الـوقت، وبالتالي توفـر وقـتًا أطول في جـدول الأعمال لعناصر أكثر أهمية، وبالمثل فإن اجتماعات الدقائق الثلاثين التي يوصي بها Conzemus and O'Neill تفرض الكفاءة والجودة على عـملك (انظر الفصل الثاني حيث يناقش هذين المدخلين).

والحفـاظ على الأسـئلة الأساسـية عن تعلم الطالب في العـقل في جمـيع الأوقـات يتيح لنا التـركيـز على تفـاعلاتنا من لحـظة إلى أخرى، الواحـد منا مع الآخر، ويحتاج أعضـاء هيئة التدريس والعاملون أن ينموا معـايير فعالة وإرشادات لاجتمـاعات الفريق بحيث لا تسـتهلك قصص الحرب والدردشـة جزءًا من وقتك الثمين. لا تسـتخدم اجـتمـاعات أعضـاء هيئة التـدريس لتوزيع ونشـر المعلومات استـخدم البـريد الإلكتروني والاتصال الـشخصي، وكـتابة المذكـرات، والنشرات المعلنة، والمناسـبات وإبعـاد مهـام أو عناصر من جـدولك يمكن أن يفسـح المجال

لأخرى، وعلى الرغم من أن المدرسين يكونـون أحيانًا متـرددين في ترك ممارساتهم المريحة والتي تستهلك الوقت إلا أن هذه التغيرات تستحق الجهد المبذول.

تخـيل أنك مـشـارك في البـروتوكـول James Short Memorial School Protocol الخاص بـتعليم القـراءة والذي ورد وصفـه في الفصل الثـالث، فكر في متعة استقصاء وفحص الأفكار وبناء المعرفة معًا - كل ذلك خلال ساعات العمل. وحين تتيح وقتًا للمحادثات المتأملة، يصبح مـا هو هام أكثر وضوحًا لنا. وباختيار تحقـيق تكامل بين هذه الأحاديث واجـتماع أعـضاء هيئـة التدريس الخـاص بالنمو المهني، نحن ننمى التداوب والتعاون ونعمق التزامنا الواحد إزاء الآخر.

دبر وقتـا أثناء اليوم، على الرغم من أنه يتـحدانا، إلا أنه ضـروري، عندما كـتب ناظر في مـدرسة مـتـوسطة في كـاليـفورنيـا Sanjose Middle School in Movato, California قائلاً وجـدنا البدء متأخـرًا في يوم الأربعاء صبـاحًا/ وبدأنا بتدوير المسـئوليـات، وإعداد طعام الإفطـار الساعة ٧,٣٠ واجـتمعـنا حتى تجيء الحافـلات بالطلاب حوالي ٩,٥٠ (نعـم كانت إعادة جـدولة الحافـلات صعـبة، ولكنهـا قابلة للحل). وأثناء هذا الوقت أجـرينا حوارات مـتعـمقة عن الـتدريس والتعلم، بما في ذلك مناقشة الاسـتراتيجيات التي وجدناها ناجحـة، كما ظهر هذا في أداء الطالب. وصرفت مـدارس أخرى الطلاب مبكرًا يومًا واحـدًا في الأسبوع بعد الظهر، ويخلق وقت مهني باستـخدام البدلاء أو الإخصائيين، وأيام التعلم - أيام كاملة حين لا يجيء الطلاب إلى المدرسة - أمكن إدارة الحوارات.

والجـدول الرئيسي منجم من الذهب لـلعثـور على وقت جديد. وتسـتطيع المدرسـة الثـانوية التي تنظم جـداولهـا على أساس فـتـرات زمنيـة طويلة block schedules أن تجد ٩٠ دقيقة من وقت الزمالة في أيام تبادلية وأثناءها تستطيع فرق أن تجتمع أيضًا (ويستطيع أعضاء هيئة التدريس الذين يشاركون في نفس الإعداد أن يشكلوا فرقًا متعددة التخصـصات للدرس). ويمكن للجداول اليومية أن تمتد بمقدار مـا بين ١٠، ١٥ دقيـقة لتـسع فتـرة أطول للزملاء مـرة في الأسبـوع. ويقتـرح Barkley 1999 خلق فترات زمنية مقدار كل منهـا ١٥ ساعة كوقت للتخطيط أثناء أسبوع معين، حيث يقسم أعضاء هيئـة التدريس إلى مجموعتين في الصباح يدرس

نصف أعضاء هيئة التدريس في حلقة نقاشية جودة التعلم لجميع الطلاب. وبعد الظهر يدرسهم النصف الثاني، وهذا النمط من الالتزام كل فصل دراسي؛ لتوفير وقت يضيف عمقًا لأي برنامج تنمية مهنية في أي مدرسة.

وفي مدرسة كريكسايد At Creekside School in The Black Mino School District, Galifornia تعد فرق البدلاء - كثير منهم آباء متطوعون - محاور معينة من المنهج التعليمي ويدرسونها، بينما يتوفر للمدرسين يوم كامل لفحص عمل الطلاب. وأعضاء الهيئة التدريسية في Creekside وهي مدرسة تدار بحكم ذاتي، يشيرون إلى هذه الجلسات باعتبارها درسًا Directed Academic Study (DAS) أكاديميًا موجهًا، وتستخدم كثير من المدارس تمويلاً خاصًا لكي تشتري وقت المدرس في الصيف للقيام بعمل متعمق مثل: تطوير وإعداد وحدات فنون لغوية على أساس المعايير. وكثير من الشبكات الناجحة نجاحًا عاليًا مثل National Writing Project، وكثير من برامج الدراسات العليا تعقد خلال الصيف.

ولا يحضر الطلاب للمدرسة في أيام الجمع في Englehard School in Louisville, Kentucky، وقرر أعضاء هيئة التدريس أن يطيلوا السنة الدراسية لكي يحجزوا ٢٠٪ من أسبوعهم كزمن مهني. وهذا القرار مع قرارات أخرى كثيرة أنتجت ثقافة مهنية وقيادة مشتركة وأدت إلى تحصيل أكاديمي فائق (Lambert et al., 2002).

وتوفر مدرسة أخرى في كاليفورنيا Shorman Oak Community Charter School at Campbell, California ٩٠ دقيقة من الزمن المهني كل يوم. ويشمل هذا الوقت الغداء، ونشاطًا، وفترة قراءة يشرف عليها مساعدون في التعليم والآباء. ولقد قاوم بعض الأعضاء إغراء استخدام بعض هذا الوقت لإنجاز أعمال يتم القيام بها إما شخصيا، أو بواسطة البريد الإلكتروني: وبدلاً من ذلك يستخدم الوقت في فحص عمل الطالب وبيانات أخرى، مما يؤدي إلى ممارسة تدريسية محسنة.

والتكنولوجيا مفيدة ومساعدة على وجه الخصوص حين نحاول أن نعثر على وقت جديد، فالمشروعات الموضوعة على الخط online (والتي يمكن القيام بها في أي وقت خلال الأسبوع) والتواصل عبر البريد الإلكتروني، وعروض الصف على شرائط الفيديو، ودروس التدريب والتعليم تتيح لجداولنا مرونة أعظم، ومتى بدأنا نفكر بإبداع أكثر عن الوقت، سوف نعثر على ترتيبات جديدة تقدم نفسها.

دروس تعلمتها عن الزمن أو الوقت:

في السنوات الكثيرة التي أنفقتها كمربي يعمل مع آلاف من النظار والمدرسين والطلاب والآباء تعلمت الدروس الآتية عن الزمن:

* **الزمن ينتمي إلينا**، إنه مصدر ثمين نعطيه كهدية لمساعدينا وللناس الذين نؤمن بهم.
* **يمكن إيجاد وقت حر من الزمن الضائع المشتت**: بما أن لدينا نفس المقدار من الوقت، ينبغي أن نعيد فحص مسلماتنا عن الأولويات لكي نجد وقتًا للأشياء الهامة هذه العملية هي حفر مستمر في حفرية آثار.
* **حين ننفق وقتًا مع آخرين نحن نكون ونخلق تداؤبًا وتعاونًا**، حين نعمل على نحو جيد مع آخرين يمضي الوقت ويطير، وهذا الطيران مريح.
* **من الأساسيات أن نحتفظ بوقت لأنفسنا**، وبدون وقت شخصي نفقد التركيز ويمكن أن نتجاهل ما هو هام في اندفاعنا للاهتمام بما هو ملح وطارئ.
* **الزمن متحرر من المحتوى**: مرور الوقت وحده لا يخلق تغييرًا، وإنما ما تعمله بالوقت هو الذي يحدث تغييرًا.
* **وقت الابتعاد عن المدرسة يؤدي إلى تحول في المنظور** كثيرًا ما أجد بعد عطلة الشتاء - ١٨ شهرًا في عملية بناء القدرة على القيادة - إن المسئوليات والعلاقات تعيد ترتيب نفسها.
* **الزمن أساسي لتحقيق أي شيء له أهمية**.

الخاتمة:

إن تنمية القـدرة على القيادة - أو أي مسعى له أهميـته وجدارته - لا يمكن تحقيـقه دون زمن. ومنذ سنوات قليلة سمـعت ممثلاً متجولاً يلاحـظ من خبرته أن الناس على نحو مـتسق يحنون لشيئين: أن تكون لهم عـلاقات أصيلة حقيـقية مع آخرين، وأن يبطئوا، ولقد توصلت إلى نفس الملاحظة بغض النظر عن خط العمل الذي يعمل فيه الناس، ينبغي أن نبطئ لكي نكـون علاقات، ولكي نحقق الأشياء الهامة في حياة أطفالنا وفي حياة الكبار.

أسئلة وأنشطة:

١- اعقد حوارًا (وليس مناقـشة عن الوقت في اجتماع لأعضـاء هيئة التدريس والعاملين)، حاول أن تفهم كيف يشـعر الآخرون حول هذه المسألة، وكيف تراضوا معها في حياتهم. وفي الاجتـماع التالي، اكتب قائمة بجميع الطرق التي تسـتطيع بها أن تجد وقـتًا، والعناصـر التي تستطيع علـى نحو آمن أن تستـبعدها مـن جدولك. وتخيـر مدخلاً واحـدًا جديدًا للعـثور على وقت ووظفه.

٢- في اجتـماع لأعضاء هيـئة التدريس والعاملين اجـعل كل واحد يوافق على أهم هذه الأوقات في المدرسة وفـقًا لرؤية المدرسة وخطتها. وانظر فـيما إذا كـان أهم هدف يحظى بأهم وقت في المدرسـة. وإذا لم يكن الأمر كـذلك استقصي واكتشف الطرق التي تصحح الموقف.

٣- عند التخطيط لاجتـماع أعضاء هيئة التدريس والعـاملين القادم لفريقك في القيـادة ليوم التطوير المهني، التفت على وجـه الخصوص لكيـفية استـخدام الوقت. هل ستنفـذ جدول الأعمال قبل الوقت؟ هل خـصصت وقتًا كـافيًا لأكثـر البنود أهمـية؟ هل اقـتطعت وقتّـا لعقـد محادثة تـأملية كـالحوار أو البروتوكول؟ هل خصـصت وقتًا للتغذية الراجعة مـن ملاحظ للعملية؟ هل وفرت وقتًا للمتابعة؟

٤- في اجتماع لأعضاء هيئة التـدريس والعاملين، أو اجتماع فريق، ابدأ بسؤال كل فرد أن يكتب بإيجـاز عن مدى جودة اسـتخدام الوقت هذا الأسـبوع،



ناقش في أزواج وشـارك، ما الذي لاحظتـه عن المحكات التي استـخدمـها الأفراد، «لأفضل الوقت استخدامات؟» ناقش.

٥- في اجتمـاع لأعضاء الهيئـة العاملة، أو اجتماع فـريق وزع ثلاث مذكرات تلصق على كل شخص، تمثل كل مذكرة ساعته، وضع عناوين على الحائط مثل «اجتماعات الفريق»، «التخطيط الفردي»، «مشاركة الأفكار التعليمية»، «التخطيط التضافري»، تعليم الطلاب تعليمًا خاصا tutoring، «التخطيط مع الآباء»، «الالتقـاء بالمدارس الأخرى»، «حوار مع الزمـلاء»، التدريب وهلم جـرا. سل الأفراد واطلب منهـم أن يلصقـوا مذكـراتهم تحت العناصـر أو العناوين التي سوف يوفرون لها فيما يحتمل وقتًا، لاحظ الأنماط وناقش في مجموعات صغيرة، ثم في مجموعة كبيرة.

٦- خصص في خطة المـدرسة لنصف المدرسين ورشة عـمل عن تعلم الطلاب مدتها ثلاث سـاعات في محال يثـير اهتمام المدرسين إثارة مكثـفة، وتلائم كفـاءاتهم. ينبغـي أن تحتوي كل ورشـة عمل على طلاب ضـعف الطلاب الذين يوجـدون في الصف العادي. وينبـغي أن تحتفظ مـجمـوعة المدرسين الآخرين بهـذا الوقت للتخطيط التضـافري والتدريب، اعكس العـملية حين تنتهي الساعات الثلاث، وقوم فاعليتها وجودتها في اجتماعك الثاني بأعضاء هيئة التدريس.

الفصل التاسع

قيادة المنطقة التعليمية

إن أكثر الأسئلة التي واجهتني إثارة هي "مدرستنا تتحرك نحو الربعية الرابعة ولكن منطقتنا التعليمية ما تزال فـي الربعية الأولى. ما الذي نستطيع عمله؟ وعادة ما أستجيب بنكتة أو طرفة، ابـن خندقًا مائيًّا حولهـا واملأه بتمـاسيح عطشى للدماء.

وقـد تعودت أن أعـتقـد وأؤمن بأن المدرسـة هي الوحدة الأولـى للتغـيير التربوي، وتصر الأدبيات التربـوية مرارًا وتكراراً على هذا. ولكني الآن مقتنع بأننا لا نستطيع أن ننقذ التربية بإنقاذ مـدرسة بعد الأخرى، فالمدارس الممتازة في المناطق التعليـمية الضعـيفة تتفـجر مع مضي الزمن، بينما تتـحسن المدارس الضعيـفة في المناطق التعليمية الممتازة.

وهذا الفصل أُلِّف ليـساعد علـى تحقيق الامـتيـاز في المناطق التـعليمـية. ومصفـوفة القدرة القيادية للمنطـقة الواردة في الشكل (١-٩) مستقـاة ومعدلة من الشكل (٣-١) وهي مصفوفة المدرسة. وهذه المصفوفة سوف تؤطر المناقشة.

مصفوفة القدرة القيادية للمنطقة التعليمية:

تحتـاج المنطقة التـعليمـية أن تنمي وتطور لا قـدرتها القـيادية فـحسب، بل وكذلك القدرة القيـادية لمدارسها أيضًا. وهذه المسئوليـة الثنائية تتطلب من القائمين على إدارة المنطقة التعليمـية أن ينمذجوا أنماطًا سلوكية قيادية مـعينة، وأن يتمسكوا بهياكل (بنيات) وعمليات وسيـاسات وأن يركزوا (ويجعلوا الآخرين يركزون) على تعلم الطالب.

الشكل (١-٩)

مصفوفة القدرة القيادية للمنطقة التعليمية

	درجة منخفضة من المشاركة	درجة عالية من المشاركة
درجة منخفضة من المهارة.	- مديرو المنطقة أوتوقراطيون. - الأفعال مشتقة من توجيهات خارجية بدلاً من رؤية مشتركة. - أنظمة المساءلة من القمة إلى القاعدة تؤكد على المسايرة والتقنين (أي المناطق تسلم المدارس توجيهات، والمدارس تقدم تقارير بالنتائج إلى المناطق). - التوجيه مركز في صيغة أوامر رسمية وموارد، وفوائد، وتنظيمات، تؤدي إلى علاقات اتكالية. - التنمية المهنية غير متسقة وذات حجم واحد ليلائم الجميع. - تحصيل الطالب منخفض ويرتبط على نحو مباشر مع الإثنية والمكانة الاجتماعية الاقتصادية.	- يتخذ مديرو المنطقة مدخلاً متحرراً بعدم التدخل. - بسبب قصور في الرؤية المشتركة، يوجد تشظي وتماسك ضعيف للبرنامج بين المدارس. - تصمم المدارس والمدرسون كأفراد التقييم مع استخدام الحد الأدنى النسقي للمعلومات والشاهد للمساءلة والتحسين. - التوجيه لا مركزي ويقوم على المدرسة كقاعدة مع تأكيد قليل على التناسق والتماسك والاتساق. - التنمية المهنية خليط من اختيارات تدريبية غير متصلة. - تحصيل الطالب يتباين تبايناً واسعاً بين مدارس المنطقة وبعضها يؤدي أداءً حسناً بينما تظهر أخرى تحسناً قليلاً أو لا تحسن.
درجة عالية من المهارة	- إداريو المنطقة يفوضون بعض السلطة والموارد للمدارس مع فرق قيادية مدرسية. - هناك تناسق بين رؤى المنطقة التعليمية ورؤى المدرسة. - فرق قيادة المنطقة التعليمية والمدارس تنمي نظم مساءلة جانبية lateral ولكن بدون اندماج عريض. - التناسق بصفة عامة وثيق مع استقلال ذاتي أعظم للمدارس التي بها فرق قيادة بارعة. - تركز التنمية المهنية على رؤية المنطقة وأهدافها. - تحصيل الطالب ونموه يتحسنان والفجوات بين المجموعات تضيق وتقل.	- إداريو المنطقة ينمذجون وينمون ويساندون المشاركة الماهرة العريضة القاعدة في عمل القيادة. - تؤدي الرؤية المشتركة إلى تماسك برنامجي عبر المنطقة. - أنظمة المساءلة تقوم على البحث والاستقصاء ترشد وتثقف اتخاذ القرار والممارسة في حجرة الدراسة والمدرسة والمنطقة. - العلاقات التنظيمية تتضمن وتتطلب اندماجاً عالياً من المنطقة، وبيروقراطية منخفضة. - يجند الإداريون خلال الانتقاء المهني والتنمية المتعلمين والقادة ويدربونهم على المشاركة مع المدارس. - تحصيل الطالب ونموه عال أو يتحسن على نحو مطرد ومستقر في جميع المدارس مع تحقيق نتائج منصفة لجميع الطلاب.



وأنت حين تقرأ سيناريوهات مصفوفة المنطقة التعليمية عليك أن تظل تتذكر، كما هو الحال في المدارس، لا يوجد تنظيم يلائم ويندرج بإتقان في أي من هذه الأنواع الأربعة في المصفوفة. وانظر إلى هذه السيناريوهات باعتبارها تمثل اتجاهًا للتصرف والفعل بطريقة معينة، ويتوقف هذا على مدى اتساع مشاركة المنطقة التعليمية وعمق حذقها في العمل القيادي، ومعظم المناطق التعليمية سوف تظهر بالفعل خصائص من هذه الربعيات الأربع جميعًا.

المنطقة التعليمية ذات الربعية الأولى:

في هذا النمط يتخذ الإداريون القرارات من مكتب المنطقة ويعبرون عن القرارات التي ترسل للمدارس وهذه القرارات ليست مشتقة من رؤية عن تعلم الطلاب وإنما إلى حد كبير من توجيهات الولاية أو من الضغوط السياسية وتُخبَر المدارس بتوقعات الأداء والتي عادة ما ترتبط برفع التقديرات على الاختبارات المقننة، ويتوقع منها استخدام أي وسائل ممكنة للوفاء بهذه المقاصد. والتشريعات والقواعد تفيد وتوجه وتضبط معظم الأفعال، بما في ذلك تعيين المدرس، واختيار الكتب الدراسية وإدارة الوقت والموارد. وقد تكون التنمية المهنية في المنطقة غائبة، أو غير منتظمة، حين توجد، وهي عادة تؤكد على التدريب دون ممارسة أو ملاحظة أو تعليم، وكثيرًا ما تكون مقيدة بفلسفة الحجم الواحد الذي يلائم الجميع، على سبيل المثال قد تشرح المنطقة برنامجًا تدريسيًا بنص محدد في القراءة، وتوزع الكتب نفسها والتدريب ذاته لكل المدرسين بغض النظر عن الكفاءة أو الخبرة.

والعلاقات في مناطق الربعية الأولى عادة ما تكون اتكالية أو عدائية. ويتم الوفاء بالتوجيهات ومسايرة التوقعات بصمت أو بقدر من الشكوى والتذمر. وتجري الأحاديث التي تصف الظروف والأحوال السلبية أو الشكاوى في مجموعات صغيرة من النظار. ويندر حدوث حل مشكلات على مستوى المنطقة أو على مستوى المدرسة. ومن النتائج المحزنة لهذا النمط من المناطق التعليمية أن يتوقع من النظار قيادة مدارسهم بالطريقة التي تقاد بها المنطقة، وقد تلجم وتقيد المدارس ذات النزعة الاستقلالية والتي تتخذ مداخل للتحسين جديدة وتجبر على الانتظام في الخط العام بتعيين ناظر لها أكثر قدرة على الضبط والسيطرة.



ويكون تحصيل الطلاب منخفضًا في هذا النمط من المناطق التعليمية، وإذا حدث تحسن في تقديرات الاختبارات نتيجة لمبادرات جديدة، فإن ذلك يكون لفترة قصيرة، وترتبط التقديرات بالعنصر والأهمية والمكانة الاجتماعية الاقتصادية. وتبقى الأنماط السلوكية النمائية فيما يتعلق بالانتظام في المدرسة والبقاء واضطهاد التلميذ الأضعف، والمرونة والاندماج مشكلة.

وقد لا يفهم مراقبو التعليم في المنطقة التعليمية التي تندرج في الربعية الأولى أن مدخلهم التسلطي سوف يحكم أداء الراشد والطالب، وسوف يميل إلى زيادة الضوابط حين لا يتم تحقيق المقاصد. والأمل الوحيد أن يأخذ المراقبون إجازات طويلة في أعياد أو يتركون مراكزهم، أو أن يتدخل مجلس إدارة المدرسة أو المجتمع المحلي.

المنطقة التعليمية ذات الربعية الثانية:

تتسم هذه المنطقة التعليمية بمدخل عدم التدخل إلى حد ما في الإدارة، فالمنطقة التعليمية تدعم المدارس على نحو غير مطرد، وغير مؤكد، ولا يعتمد عليه. وقد تصل المدارس توجيهات مباشرة في بعض مجالات العمل بينما أخرى لا تحظى بتوجيهات أو مساعدة تفسر التوقعات. وتحظى المدارس بعدد قليل من الأنساق أو الأنظمة المتماسكة، فصيغ خطط المدارس، وعمليات اتخاذ القرار تتباين ولا تجمع البيانات أو تصاغ للاستخدام المدرسي، ويمكن إيجاد مصادر وموارد فقط للمشروعات التي يفضلها الإداريون في المنطقة. وقد تكون عمليات المساءلة النسقية قاصرة في جميع المستويات، على الرغم من أن بعض المدارس قد تنمي عمليات مساءلة نسقية خاصة بها.

وتؤدي غيبة تنسيق المنطقة ورؤية المدرسة في هذا النمط من المناطق إلى تشظي البرنامج. وعلى الرغم من أن أعضاء الهيئة التدريسية والإدارية قد يندمجون في برامج منوعة - رياضية، مبادرات تعليمية، أنشطة مجتمعية، فنون أداء - إلا أن هناك قصورًا في التماسك والتركيز. وكثيرًا ما يختار المدرسون واجبات وتعيينات دون أن يكون لها أساس عقلاني رصين، فقد ينتهي الأمر بأن يقوم أكثر المدرسين خبرة بتعليم أعلى الطلاب تحصيلاً، تاركين المدرسين المبتدئين مع الطلاب الضعاف الذين يحتاجون أفضل الخبرات.

وحين يكون لدى شخص فكرة عظيمة للتنمية المهنية في منطقة الربعية الثانية، سوف تنظم وتقدم. ويترك وضع جدول التنمية المهنية عادة للمدارس، ولكن قد يمنع تنفيذه على نحو غير متوقع أو يخرب من قبل المنطقة التعليمية. وسوف يسارع المسئولون في المنطقة التعليمية بإصلاح الأمور وترميمها استجابةً لنقد صحفي ورصد ووصف واقعي لأداء المدرسة.

وتفخر المنطقة التعليمية من الربعية الثانية وكثير من مدارسها تتسم بفرديتها وبنزعتها إلى المغامرة. وسوف يتعرض أعضاء هيئة التدريس والعاملون عند جميع المستويات الذين يعملون انطلاقًا من إطار نسقي (مثل مصفوفة القدرة على القيادة) للإحباط كثيرًا نتيجة نقص الاستمرار والاطراد في جميع أنحاء المنطقة التعليمية. فقد يوجد إداري واحد أو إداريان في المنطقة يمكن اللجوء إليهما للحصول على مساندة متسقة.

وتتفاوت الجودة وأداء الطالب تفاوتًا كبيرًا في مدارس المنطقة التعليمية ذات الربعية الثانية، فبعض المدارس بطبيعة الحال تتناول مسائل أداء الطالب إبداعيًا، بينما تمسك الأغلبية بالمقاييس والمؤشرات التقليدية المتجمعة. وفي المدارس الأخيرة هذه سوف يسقط الطلاب المعرضون للمخاطر من الشقوق.

وتحتاج المنطقة التعليمية ذات الربعية الثانية أن تنمي رؤية مشتركة، وما يصاحبها من هياكل، ومن استراتيجيات متابعة ويحتاج مراقب التعليم إما أن يقود هذا الجهد أو يساند أولئك الذين يستطيعون.

المنطقة التعليمية من الربعية الثالثة:

يفهم إداريو هذا النمط وكثير من مدرسيه الاتجاه الذي تمضي فيه المنطقة لأنه مؤطر برؤية، وخطة استراتيجية، وبنيات وهياكل قيادة مشتركة، على مستوى المدرسة والمنطقة. وتنمي فرق المنطقة وفرق المدارس أنظمة مساءلة داخلية صممت لاستخدام الشاهد لتحسين القرارات والممارسة، والذي من أجل هذا الغرض تتحقق فيها درجة كبيرة من اللامركزية في السلطة وفي كثير من الموارد. وعلى الرغم من أن التنمية المهنية تتركز على الرؤية والأهداف المشتركة، إلا أن كثيرًا منها تنقصه المتابعة السليمة في صيغة الممارسة والملاحظة والتعليم والتدريب coaching.



وتحصيل الطالب ونموه يتحسن، على أية حال والفجوات بين مجموعات الطلاب العنصرية والاجتماعية الاقتصادية تضيق.

ومنطقة الربعية الثالثة لم تبلغ المشاركة العريضة القياسية والتي قد تكون فاصلاً بين المجموعات المختلفة لأسباب مختلفة:

* قد يستخدم النظار بنيات اتخاذ القرار المشترك بطرق سطحية.
* قد يكون المدرسون ما زالوا خارج دائرة اتخاذ القرار، يعبرون عن مقاومتهم وإخفاقهم في تغيير ممارسة حجرة الدراسة.
* قد يعتمد أعضاء الروابط والجمعيات المهنية اعتماداً كبيراً على المساومات المخاصمة المناوئة.
* قد يستمر الآباء، ومجلس المدرسة، وأعضاء المجتمع المحلي في التمسك بجدول أعمال ضيق.

وتحتاج العمليات في المناطق التعليمية ذات الربعية الثالثة إلى أن تكون أكثر شمولية ورسوخاً في جميع أنحاء المنطقة، وقد يتطلب هذا عدداً قليلاً من المبادرات والأهداف بحيث يمكن أن تتعمق المحادثات المتأملة المفكرة وتعمق المشاركة ويزداد الالتزام. وبالإضافة إلى ذلك، يحتاج أعضاء هيئة التدريس أن يعلموا ويدربوا حتى يوسعوا ويمدوا قدراتهم على القيادة الديمقراطية.

المنطقة التعليمية ذات الربعية الرابعة:

لقد حقق هذا النمط من المناطق التعليمية والذي توجد فيه مدرسة بلفدير المتوسطة مشاركة عريضة بارعة في العمل القيادي عند جميع المستويات. والقيادة موزعة على نطاق واسع بين المدرسين والإداريين والطلاب والآباء وأعضاء المجتمع المحلي. والرؤية المشتركة والتي تراجع على نحو مستمر والتي تبقى نشطة حية تؤدي إلى تماسك البرامج وأنظمة المساءلة القائمة على البحث والاستقصاء تثري وتنير وتعلم الممارسة عند جميع المستويات، والمساءلة متبادلة أيضاً، والمعنى الذي تسعى المنطقة والمدارس لتحقيقه يسعى لتحقيق تغذية راجعة الواحد من الآخر. وهذه التبادلية تقترح وترجح اندماجاً عالياً مع اعتماد محدود على القواعد والتنظيمات. ويعمل أعضاء هيئة التدريس من خلال عملية تضافرية في إطار عمل يحقق التكامل بين مسئوليات المنطقة ومسئوليات المدارس عن الاختيار المهني



والتنميـة المهنية. وتحـصيل الطالب ونموه إما أن يكون عـاليًا، أو يتـزايد على نحو مطرد في جـميع المدارس في المنطقـة، بغض النظر عن إثنية الطالـب، أو نوعه أو حالته الاجتماعية الاقتصادية.

وأعظم تحـدي لهذا النمط مـن المناطق التعليـمـية وكـذلك في مدارسـه هو الاستمرارية والاسـتدامة. وكما سنرى في الفصل العاشر تتطلب الاسـتدامة القدرة على تنظيم الذات على نحـو مرن، وفن الـتحدث، وعـمق المشاركـة في القـيادة واتساعها والتثقيف enculturation والخطو.

ملامح المنطقة التعليمية ذات الربعية الرابعة:

خصائص المناطق التعليمية من هذا النمط كما هي مثبتة في المصفوفة (١-٩) هي: متنامـة، ومكملة ولكنها ليست مماثلة لتلك التي توجد في مصـفوفة المدرسة ذات الربعيـة الرابعة. وهذه الملامح تقر بالطبيـعة الثنائية لقيـادة المنطقة التعليـمية، والتي تتطلب منا أن نخلق قـدرة قيادية عـالية للمنطقة الـتعليمـية في نفس الوقت تنمي وتدعم القدرة القيادية في المدارس، وبأداء الأولى يمكن للإداريين المركزيين أن ينمذجوا وييسروا الثانية.

ومنظمة الـتعلم تمثل تعريف الـقيادة الذي قـدم في الفصل الأول: تبـادلية، تعلم غرضي هادف فـي المجتمع المحلي. والتنظيم التـبادلي - مقـابل نسق التنظيم المفكك (اللامركزي) أو الحكم (المركزي) - مـسئولية متبادلة مشتـركة دينامية تتسم برؤية مشتركة وقيادة، وتعلم، وتوقعات وموارد (Lambert, 2001)، وفي ظل هذه الظروف يكون الأفراد والجماعات موضع مساءلة ومحاسبة في وقت واحد.

الملمح الأولي للقدرة القيادية:

ينمذج إداريو المنطقـة التعليمية وأعـضاء المجلس المشاركة الماهرة في عـمل القيادة وينمونها تلك المشاركة ذات الأساس العريض.

الخريطة التنظيـمية الكلاسـيكية نتـاج طبيعي قـديم للمناطق التعليمـية ذات التنظيم الهـرمي. وهي تصميم عـادة يوضح خطوط السلطة، وأنماط التـقدير، مما يؤدي بنا إلى التفكير فـي التنظيمات على نحو صارم على أسـاس علاقات السـلطة وليس على أساس نواتج تعلم الطالب.

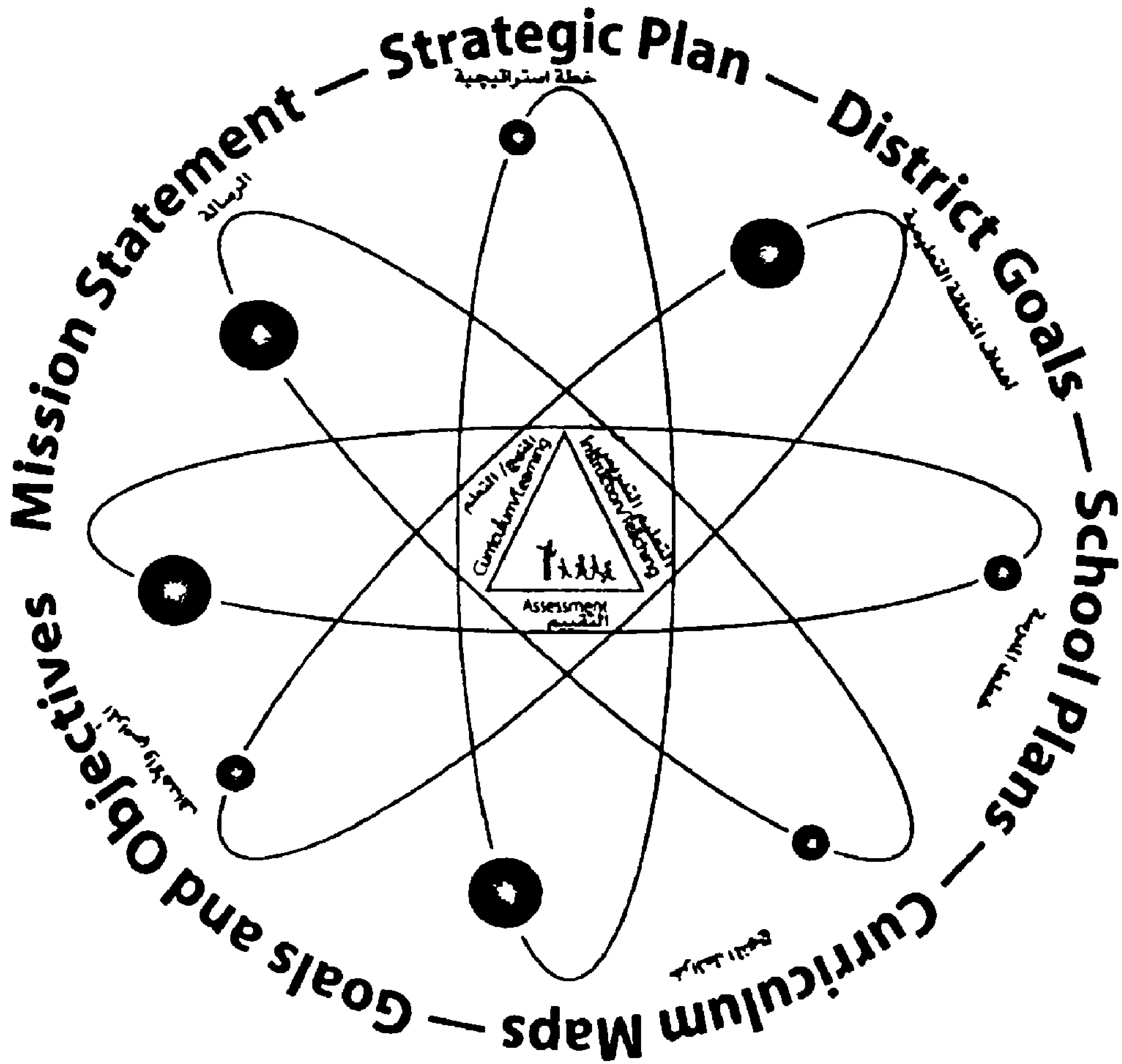


لقد أرادت منطقة تعليمية هي The Cupertino School District وهي منطقة متنوعة تضم أكثر من ١٥٠٠ طالب في منطقة San Francisco Bay أن تغير الأنماط القديمة بتنمية القدرة القيادية للمنطقة. وبدأ العمل يشكل خريطة بيانية تنظيمية جديدة، ورؤية جديدة، ورسالة وخطة استراتيجية. . وكانت نواة الذرة ممثلة بمركز المثلث، هي تحصيل الطالب ونموه مدعوماً بالمنهج التعليمي، والتعليم والتقييم، ويصف مراقب التعليم Bill Bragy الخريطة التنظيمية بالشكل (٢-٩) على النحو الآتي:

الشكل (٢-٩)

خريطة تنظيمية لمنطقة المدرسة

Cupertino Union School District Organizational Graphic





والعنصر المفتاحي لهذا النموذج ليس خطيا، كما هو الحال في معظم الخرائط أو اللوحات التنظيمية. إنه يرجع ويقترح أن تجرى الأحاديث وتتخذ القرارات في المجالات المختلفة أو الأقسام في نفس الوقت والمطلوب أن تكمل جميع الأفعال الواحد الآخر وأن يبني عليه لكي يساند التنظيم الطلاب مساندة متماسكة ومتسقة. . فكل فعل يجعل تحصيل الطالب ونموه في الجوهر، ويتساوى مع هذا في الأهمية أن كل كيان لتنظيم أو وحدة تتفاعل مع الأخرى لكي تتعلم عن وظائفها وطبيعتها. ومن الأمور الحيوية والحاسمة توافر مجموعة مشتركة من المعايير والأنماط السلوكية، والتوقعات لأدوار القيادة. وهذا النموذج لا يدور حول الضبط، وإنما يدور حول تحسين الغرض الرئيسي للمناطق التعليمية عن طريق أكثر الاستخدامات فاعلية للموارد. ويوجد به اعتماد متبادل مبني فيه مما يؤدي إلى المساندة المشتركة المتبادلة والنجاح المشترك المتبادل.

ويقرر Braggs أن هذه الخريطة البيانية قد غيرت الأحاديث، والأسئلة الأساسية التي تدفع إلى هذه الأحاديث، بتركيزها على تعلم الطالب (Personal Communication, 2002).

ويتم اتخاذ القرارات في مدرسة الربعية الرابعة بفرق المدرسة المترابطة interconnected، والمدرسة المتعامدة cross school، وفرق قيادة المنطقة التعليمية، وإذا وجدت فرق المدرسة أن أداء الطالب الكتابي - على سبيل المثال - أقل من أن يكون مناسبًا وسليمًا سوف تنظر الفرق العنقودية أو المدرسة المتعامدة في أنماط كتابة الطلاب بين المدارس وتعرض نتائجها على فريق قيادة المنطقة للمناقشة. وعمليات اتخاذ القرار، والاستقصاء والبحث في كل مدرسة، بعبارة أخرى تتصل اتصالاً مباشراً بالمدارس الأخرى وبالمنطقة.

وعلى الرغم من أن أدوار مراقبي التعليم والنظام تتغير، ما تزال القيادة القوية هامة، غير أن القوة في القيادة لا ينبغي أن تختلط بالاتجاه السائد في الربعية الأولى بأن يعتمد القادة اعتمادًا مكثفًا على التوجيه والإخبار والأمر وبدلاً من ذلك قد تضم الأنماط السلوكية القوية ما يأتي:

* الإصرار على أن المجتمع يجتمع حول تطوير رؤية مشتركة.



* تأطير المساندة التعليمية الأساسية مع التأكيد على المعايير، وعلى التقييمات المتعددة وعلى تماسك البرنامج.
* استخدام العمليات الديمقراطية في المنطقة كلها.
* الإصرار على طرح الأسئلة الصعبة معًا وحل المشكلات معًا.
* السماح لأن تنشأ الحلول نتيجة الحوار المشترك وليس بالضرورة أن تكون نتاجات تم تصورها مسبقًا.
* مواجهة التحالفات السياسية والاندماج فيها تلك التي وجدت في الدائرة الخارجية لتأثير ونفوذ المنطقة التعليمية والقيادة القوية.
* عدم إقرار أفضل منهج أو أفضل ناظر على أساس أحادي.
* عدم الإعلان عن سياسة جديدة دون التشاور.
* عدم بيع رؤية شخصية للآخرين.

ويصف الشكل (٣-٩) خصائص قيادة مراقب التعليم بتفصيل أكبر.

وقد سبق أن ناقشت في هذا الباب مدى أهمية أن تتوزع القيادة بين المدرسين، والطلاب، والآباء، وأعضاء المجتمع المحلي، ويتغلغل دور كل قيادة من هذه القيادات في ثقافة المنطقة التعليمية وييسر مشاركة القاعدة العريضة.

وأدوار القيادة موزعة في سكوتسبلف، نبراسكا، Scottsbluff, Nebraska توزيعًا واسعًا بين أعضاء المجتمع المدرسي. ويتلقى المدرسون والإداريون وأعضاء المجلس تدريبًا على القيادة يمكنهم من قيادة اجتماعات مستوى الصف، والفرق التضافرية، ومجموعة مراجعة الكتب، واجتماعات المجلس، ويعبر مدير المنهج التعليمي والتكنولوجيا في المنطقة التعليمية عن مفهوم القدرة على القيادة قائلاً:

«القيادة في المنطقة التعليمية لا تحدث بمجرد اختيار مراقب تعليم أو ناظر قوي. إذ كثيرًا ما تقع القيادة في يدي شخص واحد، وإذا ترك ذلك الشخص حجرة المجلس، أو مكتب المراقب أو الناظر، يضيع اتجاه المنطقة. غير أنه حين تصبح جزءًا من ثقافة قيادة المنطقة وقدرتها على ذلك، ستبقى المنطقة في مسارها ولن يضيع اتجاهها.



الشكل (٣-٩)

أعمال قيادة مراقب التعليم

- تنمية رؤية مشتركة قوامها الامتياز في التدريس والتعلم، والقيادة للطلاب والراشدين والمجتمع المحلي - تقاوم إغراء اتخاذ القرارات الأحادية التي قد تكون غير متسقة مع الرؤية.

- الحفاظ على التركيز على الرؤية المشتركة.

- ترسيخ بنية تحتية من الممارسات والهياكل التي تدمج أعضاء المجتمع المحلي في مشاركة ذات قاعدة عريضة، مشاركة بارعة في عمل قيادة المنطقة.

- تحديد وتوضيح مدى من أفضل الممارسات عن التعلم الإنساني وتجنب الإجابات الصحيحة والحجم الواحد الذي يلائم جميع الحلول.

- خلق أنظمة مساءلة ومحاسبة بالمشاركة تستند إلى الاستقصاء والتساؤل على جميع المستويات.

- ترجمة السياسات والتشريعات والمتطلبات بطرق تحافظ على التطابق بين الرؤية والممارسة.

- ضمان التضافر بين المشاركين المتعددين (أي بين وكالات المجتمع المحلي وحلفائه، والجامعات وغيرها من التنظيمات الإقليمية وعلى مستوى الولاية أو المحافظة).

- تنمية أنظمة اتصال شفافة متعددة الطبقات.

- إعلام أعضاء المجتمع المحلي عمن يتحدثون إليهم وكيف يبادرون في الأفعال.

- تربية أعضاء المجلس ودمجهم في أفهام أدوار المجلس، والرؤية، والتعلم وإدارة الموارد، وتطوير السياسة.

- البحث عن مربين وتنميتهم ملتزمين برؤية المنطقة وبالقيادة المشتركة وبالإدارة النشطة لتعلمهم.

- الحصول على الموارد الأساسية بما في ذلك التمويل والوقت، والموهبة والأفكار.

الملمح الثاني للقدرة على القيادة:

الرؤية المشتركة تؤدي إلى تماسك البرنامج في المنطقة كلها:

الرؤية المشتركة هي الأساس الذي تتدفق فيه أفعال المنطقة التعليمية، ولكي تكون الرؤية ذات معنى ومغزى ينبغي أن يتم وضعها على يد ممثلين لجميع جماعات المجتمع المدرسي. وبما أنها مشتقة من قيم محورية، ينبغي أن تتطابق رؤية المدرسة ورؤية المنطقة إذا أريد لها أن توجه وترشد الفعل. وهذا لا يعني أن عبارات الرؤية لابد أن تكون متماثلة، وإنما تتطلب التوسط، بحيث يفهم المشاركون كيف يترابطون.

ولكي نضمن ما إذا كانت أنماط سلوكنا متسقة مع رؤانا، ولكي نبقى تلك الرؤية حية ونشطة، ينبغي أن يتعرض تنفيذ البرنامج وتحديده لحوار دوري ومراجعة. وهل البرنامج الذي يراجع يمكنك من تنفيذ رؤيتك؟ وإذا كانت رؤية مدرستك أو منطقتك حية وجيدة، ما الذي يعمله طلابك والراشدون، وما الذي يتعلمونه؟.

الملمح الثالث للقدرة القيادية:

نظام مساءلة يعتمد على الاستقصاء، والتساؤل يثقف اتخاذ القرار، والممارسة على مستوى حجرة الدراسة، والمدرسة والمنطقة التعليمية.

أوافق Linda Darling - Hammond ١٩٩٣م حين تعرف المساءلة كقدرة المدارس والمناطق على تنظيم نفسها بحيث لا يسقط الطلاب من الشقوق وخلق وسائل للاستقصاء المستمر الذي يقوم به الزملاء (أي طرح أسئلة صعبة حتى ينجح الأفراد والمجموعات، واستخدام السلطة استخدامًا مسئولاً لإحداث التغييرات الضرورية).

يتطلب نظام المحاسبة والمساءلة القائم على الاستقصاء والتساؤل أولاً وقبل كل شيء أن نطرح أسئلة، وأن نفحص شاهدًا على تعلم الطالب، وأن نندمج في تأمل وحوار وفعل. وكثيرًا ما يشار إلى هذه العملية بـ «دورة تعلم» learning cycle وتحدث داخليا في المدارس والمناطق، كلتيهما، وعمليات المنظمة والمدرسة مترابطة ومتصلة الواحدة بالأخرى؛ وذلك بممارسات فريق اتخاذ القرار. وينبغي أن

تكون الصلة والرابطة متبادلة مشاركة، وبينما تكون المنطقة موضع محاسبة المدارس بالنسبة للخدمات والموارد - على سبيل المثال - تكون المدارس محاسبة أمام المنطقة والمجتمع المحلي بالنسبة لأداء الطالب.

الملمح الرابع للقدرة القيادية:

تتطلب العلاقات التنظيمية وتتضمن اندماجًا عاليًا للمنطقة التعليمية وانخفاضًا في البيروقراطية.

يقصد بالاندماج العالي تواتر وتكرار التعامل، والتواصل في اتجاهين، وحل المشكلات، بدلاً من تقديم الحل، وتناسقًا وتآزرًا مشتركًا، وتأثيرًا متبادلاً، وبعض الأهداف المشتركة. ويقصد بالبيروقراطية المنخفضة غيبة القواعد والتنظيمات المكثفة (Louis, 1989, Lambert, 1998).

وينبغي أن تدعم السياسات والإجراءات الاندماج بدلاً من البيروقراطية. ومنطقة ساراتوجا التعليمية - على سبيل المثال - تستخدم سياسة حل المشكلة (الملحق و) لتصف مدخلاً عالي الاندماج لحل مشكلات بالنسبة لجميع أعضاء المجتمع. فالمشاركون يحلون مشكلاتهم بدلاً من الاعتماد على حلول مقدمة لهم من أولئك الذين يحتلون مواقع قيادية رسمية، وهكذا يعيدون توزيع السلطة والمسئولية عن أفعالهم. وتزيد السياسات التي تحسن الاندماج العالي إمكانية التحسين المستدام.

والعقود مع التنظيمات المهنية كثيرًا ما تكون مصادر للبيروقراطية، تلك التي تحدد وتقيد أوقات اجتماع أعضاء هيئة التدريس والعاملين، وملاحظة الأتراب، والجدول، والإطار الزمني ليوم العمل والسنة وهذه تستطيع أن تفيد قدرة المدارس على التحسن. والأشكال الأكثر حميمية في التفاوض مع الزملاء تستطيع أن تعيد تنظيم علاقات المنظمة بحيث يعمل جميع الفرقاء معًا لتحسين تعلم الطالب. وممارسة المساومة القائمة على الميل والاهتمام - على سبيل المثال - تتيح للإداريين والمدرسين أن يلتقوا وجهًا لوجه على نحو متضافر مفتوح لتحديد وتمييز الأهداف والاهتمامات المشتركة. وانطلاقًا من الأهداف المشتركة كأساس يستطيع المشاركون أن يعقدوا محادثات محترمة تتسم بالحوار البارع والاستماع. ومثل هذه الأشكال من المساومة يمكن في النهاية أن تغير ظروف العمل للمدرسين.



والمدارس ذات الامتيازات الخاصة والمناطق لديها حتى الآن إمكانيات لم تتحقق لتقليل القواعد إلى الحد الأدنى لتجريب الأفكار الجديدة. وفي هذا الباب رأينا مدرسة شيرمان ومنطقتها التعليمية Sherman Oaks Charter School and Hickman Community Charter District، توسعان بنجاح حدود التمدرس، وتدمجان الشركاء دمجًا عميقًا في تلك العملية.

وعمليات الاتصال المفتوحة، والاتصال الشخصي والمتبادل تضمن اندماجًا عاليًا، وحين يخدم أعضاء هيئة المنطقة التعليمية في فرق المدرسة أو في الفرق العنقودية cluster teams، فإنه تقل الأسرار، ويتعلم كل فرد معلومات جديدة في نفس الوقت بحيث يمكن أن تزدهر العلاقات القائمة على الثقة، ولدى كثير من المناطق التعليمية "حكومات ظل تتخذ القرارات من وراء ستار أي من وراء الجانب المعلن للمنطقة التعليمية. وعلى الرغم من أن السرية في المسائل التي تتعلق بهيئة العاملين قد تكون ملائمة، فإن معظم الأسرار من الأفضل أن يحتفظ بها للروايات الرومانسية.

والاندماج العالي يمكن أن يرشد تقييمًا للممارسة، وأنه أثناءها قد ترى عما إذا كانت الممارسة موضع التساؤل:

* تشجع الآباء وأعضاء المجتمع المحلي على أن يندمجوا.
* لديها إمكانية استبعاد واغتراب أي مجموعة.
* تساعد جميع المندمجين ليكونوا علاقات تقوم على الثقة.

الملمح الخامس للقدرة القيادية:

الانتقاء المهني والتطوير يجند ويربي المتعلمين والقادة.

اختيار العاملين الجدد حين تختار عضواً جديداً، انظر في الاتجاهات والمنظورات الآتية لتضمن أن المرشحين ينسجمون مع القدرة القيادية العالية وتتسم بـ:

* إدارة المشاركة في اتخاذ القرار.
* فلسفة بنائية للتعلم (على الرغم من أن المرشح قد لا يستخدم المصطلح).



* إحساس بالمسئولية عن جميع الطلاب بالمدرسة.

* استعداد للعمل مع الآخرين لتحقيق أهداف المدرسة.

* فهم لكيفية تحسين الفرد لحرفته.

ومن الطبيعي أن يتطلب الأمر قبل القيام بالاختيار النهائي توضيح توقعات المنطقة التعليمية والمدرسة للمتقدم.

وتعاقب النظار يلعب دوراً كبيراً في استمرار نجاح المدرسة، وينبغي أن يتضافر المسئولون بالمدرسة والمنطقة لاختيار النظار وأن يعتمد هذا على محكات توصلت إليها المدرسة. ويحدث كثيراً أن تعين المناطق على نحو منفرد ناظراً لا يلائم مستوى تطور المدرسة. ويتزايد اعتقادي بأن اختيار النظار من بين المدرسين القادة في الربعية الثالثة والرابعة فكرة جيدة.

التنمية المهنية للقادة التربويين:

ينبغي أن ينظر إلى التنمية المهنية في المنطقة التعليمية باعتبارها فرصة للتعلم ببناء المعنى والمعرفة معًا. ويحدث هذا التعلم في المحادثات الحاذقة الواحد مع الآخر في فرق، وفي أزواج تدريب وتعلم، وفي حوارات اجتماع أعضاء هيئة التدريس وهلم جرا.

في منطقة تعليمية في كاليفورنيا Berryessa (California) Union School District اندمجت فرق الفعل التضافري في دورات تعلم وأقاموا مناقشتهم على مسلَّم هو أن لكل طالب الحق في:

* أن يحقق التوقعات العالية والمعايير.

* أن يتاح له آخر تكنولوجيا في بيئة التعلم.

* أن يتوقع أعلى جودة تفكير وسلوك من أعضاء هيئة التدريس والعاملين.

* أن يخبر تعليمًا فعالاً ومناسبًا.

* أن يشعر بالأمن والأمان.

* أن يسمع ويفهم.



ويقود ممثلو الفرق دوائر التعلم في مواقعهم وذلك بالدعوة إلى اجتماعات على مستوى الصف، وبتخطيط أيام للتنمية المهنية، وبمراجعة البيانات لوضع أهداف لتحصيل الطالب (Speck and Knipe, 2001).

وضع النظار ومراقب التعليم في سان لندرو San Leandro, California برنامجًا منتوريًا للنظار. وفي هذا البرنامج عمل النظار الذين لديهم على الأقل ثلاث سنوات من الخبرة الواحد منهم مع ناظر جديد أثناء ورشة عمل صيفية وخلال السنة، ليناقشوا خطط المدرسة وبرامج المنطقة ولكي يعالجوا أيًا من المسائل التي تنشأ، والاندماج القوي للمنطقة يضمن أن يزداد احتمال تلقي جميع النظار الجدد للخدمة تلقيًا جيداً.

وحين بدأت منطقة تعليمية في كندا Northern Lights School District in Alberta, Canada رحلتها نحو بناء قدرة التنمية المهنية. كان الوقت المتاح قليلاً، والموارد قليلة، والطاقة جديرة بالإهمال تلك المكرسة لتعلم الراشدين. وحقق المراقب Ed Wittchen وهو من المدافعين المتحمسين عن التنمية المهنية، تحولاً أساسيًا في تفكير المنطقة بإعلان أن جميع المربين قادة، وأن الموارد المستثمرة في المربين مستمرة في الأطفال، وأن التعلم يحدث في مواقف كثيرة، داخل النظام وخارجه. وترتيبًا على ذلك، أفاد المربون في هذا النظام من فترة التسعين دقيقة من وقت التعلم أسبوعًا دون أسبوع ومن برامج تنمية القيادة في المنطقة، وفي الجامعة والبرامج على المستوى القومي وعلى المستوى العالمي (مع متابعة لمجموعات الدرس والاستذكار)، وكانت كل نتائج جديدة تعرض على الفرق ليشتركوا فيها خلال النظام كله، وحين تضافرت المناطق التعليمية والمدارس في تركيزها على التنمية المهنية، أفاد كل فرد من الفرص المتسعة لتعلم الراشد ومن زيادة الكفاءة والثقة.

وتلعب المناطق التعليمية بوضوح دوراً فريداً في التنمية المهنية وبعد كل شيء، لا تستطيع المدارس أن تضمن جودة متسقة لجميع طلاب المنطقة معتمدة على نفسها. فالمنظور الأوسع، والمصادر والموارد الأعظم، والروابط الأكثر كثافة للمنطقة التعليمية ينبغي أن تشجع الإداريين على:

* الاحتفاظ برؤية تعلم الطالب على منضدة التخطيط في جميع الأوقات.

* الاجتماع للأحاديث المهنية واستمرارها.

* ربط التنمية المهنية بالمساءلة القائمة على الاستقصاء والتساؤل.
* تنمية المتورية والتدريب وبرامج مساندة المدرس في جميع أنحاء المنطقة.
* التناسق والتآزر بين التنمية المهنية في البرامج التي تبادئها المدرسة والمنطقة بحيث تعظم المدارس تعلمها التضافري، وتستطيع المنطقة أن تجمع جميع مدارسها حول المسائل الكبيرة.
* تحقيق التوازن بين فرص التعلم الداخلي والتعلم الخارجي عن طريق الأكاديميات الإقليمية والشبكات والجامعات.
* توفير المساندة والوقت، والموارد وتنسيق التقويم (الرزنامة) للتنمية المهنية.

الملمح السادس للقدرة على القيادة:

تحصيل الطالب ونموه إما أن يكون عاليًا أو يتحسن باستمرار في جميع المدارس مع نتاجات عادلة منصفة لجميع الطلاب.

ناقشت في الفصل السادس الممارسات التعليمية التي تسهم في نمو تعلم الطالب وقيادته. والتنمية المهنية هامة على وجه الخصوص في تعلم الطالب لأنها تشكل معتقدات المدرس ومسلماته وممارسته. وينبغي أن تقوم المنطقة بمسئوليتها كمحافظة على الرؤية. وذلك بالقيام بما يأتي:

* تطوير السياسات التي تمنع عدم العدالة في بلوغ الموارد، والفرص وفي نتاجات الطلاب (مثل المسارات المفيدة tracking، والإصلاحات القصيرة المدى ذات النتائج البعيدة المدى مثل القراءة المفيدة لنص معين والمنهج التعليمي الضيق الذي يركز على المهارات الأساسية وحدها).
* المساعدة في خلق مدارس صغيرة أو مجتمعات داخل المدارس.
* تنمية أنماط مساندة تسمح ببرامج توجيه شامل وتوفير برامج تنمي علاقات طويلة المدى.
* وضع سياسات تقييم توفر مقاييس متعددة بدلاً من الاعتماد على تقديرات الاختبار المقنن وحده، والمساعدة في صياغة البيانات بحيث تكون متوافرة ومتاحة ومفهومة.
* توفير الوقت والمساندة للآباء والطلاب.

خاتمة:

وأنت تقرأ الفـصل قد تتساءل عـما إذا كان من التناقض أن نقتـرح أن تبقى القواعد عند الحـد الأدنى، وفي نفس الوقت التوصية بتـوجيهات متعـددة لأعمال المنطقة. وهذه نقطة عادلة: ذلك أني أوصي حقيقة بأننا بصفة عامة نتجنب القواعد التي تسـتـهدف الأنماط السلوكيـة الفـردية أو التي تقـيـد المخاطرة والتـحـديات والتوجيهات التي أقـترحها هنا هي ممكنات enablers وهي تفيد في تيـسير الأنماط السلوكية والأفعـال التي تنمي القدرة القيادية. تذكر أن القدرة القيـادية متحررة من المحتوى - وعلى سبـيل المثال فإنها لا تحسن برامج رياضيـات معينة دون أخرى - ولكنها ليست متحررة من القيم. والمقترحات التي قدمت هنا، إذن مصممة لتقودنا نحو القـيم المكتسبـة في المراحل العليا من النمـو الإنساني في الإنصـاف والعدالة الاجتماعية والرعاية.

أسئلة وأنشطة:

١- إذا لم يكن لدى منطقتك التعليمية رؤية مـشتركة ابدأ العملية الآن. إذا كان لديك رؤية ولكنك لم تراجعها لفترة من الزمـان، ضعها على جدول أعمال فريقك لتناقش ما إذا كانت ما تزال حية وفي حالة جيدة.

٢- في اجتماع فريق، قـيم استخدام منطقتك التعليميـة للشكل ١-٩ (مصفوفة القدرة القيادية للمنطقة) حدد وميز وناقش مجالان لتدخل ممكن.

٣- راجع الشكل (٣-٩) (أفعـال قيادة المراقب) وأضف أفـعالاً أخرى تعتـبرها هامة للـقائمة. ضع عـلامة (+) بجـانب الأفعـال التي تقوم بها عـلى نحو جيد. وعلامة استفهام بجانب تلك التي تريد تحسينها أو تنفيذها، ضع خطة فعل شخصية لتنمية مهارات أقوى لبناء القدرة.

٤- في فريق يضم النظار، ألصق قطعـة كبيرة من ورق الخـرائط على الحائط، وارسم رسمًا كروكيًا يصور مجموعـات المنطقة في اتخاذ القرار، مع رسم خطوط يظهر بها كيف تتصل وتتـرابط، ناقش ما إذا كانت الطرق متطابقة، ديمقراطية، وتعتمد على الاستقصاء والتساؤل.



٥- كيف تعرف المساءلة؟ ناقش مع فريقك راجع الملمح الخاص بالمساءلة القائمة على الاستقصاء والتساؤل في هذا الفصل وقارنه مع نتائجك. خطط لتحسين عمليات المساءلة الخاصة بك.

٦- في محادثة مع الآباء ومجلس المدرسة وأعضاء المجتمع المحلي قم بدراسة الفاعلية التعليمية بمراعاة ومراجعة الأفعال التوجيهية المثبتة تحت الملمح السادس للقدرة القيادية في هذا الفصل. ثمّ وطور محكات لتحسين الاندماج والمشاركة.

٧- مع أعضاء الهيئة العاملة في المنطقة التعليمية، صمم تقويمًا لبرنامج التنمية المهنية الخاص بك، واستخدمه لتقييم العاملين في المنطقة وفي المدرسة. ضمنها محادثات، في مواقع في عملية التقييم. اجمع نتائجك، ووزعها على الجميع، وخطط للتحسينات.

٨- التق بزميل يوثق به في مكتبك الخاص لفحص مدى قوة اعتقادك بالنتائج العادلة لجميع الطلاب، هل تكشف سياساتك وممارساتك عن هذا الالتزام؟.



الفصل العاشر

المحافظة على استمرارية القدرة على القيادة

كان لمدرستين تأثير أساسي على خبراتي الشخصية في قيادة المدرسة، وبالتالي في تفكيري عن القدرة على القيادة المدرسة الأولى هي: Bell Junior High School in Golden, Colorado، والمدرسة الثانية هي: San Jose Middle School in Movato, California. ولقد درست في المدرسة الأولى أثناء العام الدراسي ١٩٧٠-١٩٧١ قبل أن أنتقل إلى كاليفورنيا. وكانت هذه المدرسة تعتمد على قيادة تدريس قوية وعلى مبادئ التواصل المفتوح، وحل المشكلات، والمشاركة في اتخاذ القرار، والمساءلة. ولقد عمل هذا النظام عملاً جيداً مع كل واحد في المجتمع المدرسي.

وفي عقد لاحق من ١٩٨٠ إلى ١٩٨٤ كنت ناظرة في المدرسة الثانية ومنذ ١٩٨٤ تم اختيار كل ناظر وكل مساعد ناظر فيهما من بين المدرسين القادة داخل المدرسة. لقد أصبح مساعد الناظر ناظراً ثم مراقباً للتعليم، وأصبح آخرون من المدرسين القادة إداريين في المنطقة التعليمية. ومنذ تركي للمدرسة الثانية عمقت فهمي للقدرة على القيادة (وبلورت أسئلتي) عن طريق الخبرات في المدرسة، والمنطقة، والإدارة وعلى المستوى المحلي والعالمي. وهناك سؤال ظل يلاحقني في خيالي على نحو بارز وحي وهو: «كيف نجعل تحسين المدرسة عملاً باقياً مستداماً؟».

رؤية جينفر للاستدامة والاستمرارية:

في الفصل الأول، لاحظت أن مراقب التعليم بالمنطقة سأل جينفر كيف ستعمل مع الآخرين ليحافظ على قدرة قيادية عالية في مدرسة بلفدير Belvedere Middle School. وفيما يأتي إجابتها:

«الهدف الأساسي لتنمية القدرة القيـادية هو تحسين المدرسة المستدام. والمحفز الأول لتـحسين المدارس هو المحـادثة المهنية المركـزة على التـعلم، ولكن هذا ليس كافيًا. إذ من الضروري أيـضًا فهم المشاركة (أي القيادة كما يعـبر عنها المدرسون، والإداريون، والطلاب، والآباء، وأعـضـاء المجـتـمع)، والأدوار التـضـافـرية، والمسئـوليات الجمعـية والتأمل والاسـتقصاء والتـساؤل، والالتزام العـاطفي بتعلم الطالب، والغـضب إزاء تحصـيل الطالب غيـر المرضي. وأعتـقد أن لدي المعـرفة والمهارات الضرورية لقـيادة هذه المرحلة المستمـرة مع الآخرين. وسوف تكون هناك شكوك، ومفاجـآت، وانكسارات أو تراجعات بالتـأكيد، ولكني أعتقـد جازمة أننا نستطيع أن نتغلب عليها. وطالما نستـطيع أن نحافظ على الصورة الكبيرة في العقل ويلتزم الواحد منا مع الآخر سوف تستمر تحسناتنا وتبقى».

ما الذي تعلمته جينفر عن القابلية للاستمرار:

واعتراف جـينفر بالشك والحاجة للمـرونة يحتمل أن يكون أعمق استـبصار توصلت إليه عن القيـادة حتى الآن. فإذا بنيت قدرة المدرسة على البـقاء كلية على العلاقـات، قد يكون النسـيج رقيـقًا جداً وهشًا، مـا لم تكن الهيـاكل والبنيات الضرورية موجودة. هذا من ناحية ومن ناحية أخرى، فإن الهياكل الأساسية مثل: الحكم والفرَق، ودورات التعلم، ونماذج اتخاذ القرار بالمشاركة، وعمليات المساءلة، جامدة جداً بحيث يمكن أن تكسر تحت الضغط، وبما أن الأنظمة الاجـتماعية غير مؤكدة بطبيعتها فالمدارس أماكن هشة.

وتتطلب تنمـية وتطوير القـيادة من الراشدين أن يمارسـوا التداؤب والتـعاون وتنظيم الذات إلى جانـب العلاقات القويـة والهياكل أو البنيـات المرنة. وإذا كانت العلاقات تمكننا من الرعاية والثقة والمخـاطرة فالبنيات أو الهياكل هي الوسائط التي من خلالها نقوم بهذا. وحين نتفاعل، يزودنا التداؤب والتعاون بالإرادة لننجح معًا (ولدينا القدرة والحـسم والعزم لجعل هذا يحدث ويتـحقق)، وتنظيم الذات يزودنا بوسائل بديلة لـكي ننجح (مع التسليم بوجود تحـديات جديدة، دعنا نعـيد تنظيم أنفسنا بطريقة أخرى).



ووجدت جينفر أن الاندماج يؤدي إلى التداوب والذي يستخدم خيالاً بناء يتيح لنا أن نتصور بصريًا تغيرات تنظيمية، ويمكن تصوير العملية على النحو الآتي:

الاندماج ⟵ التداوب ⟵ تنظيم الذات

ويسبب هذه العلاقة السببية - تعلمت جينفر أن تبقى في المحادثة حتى ولو ظهر أننا نمضي إلى درب غير ممهد في البداية، وحين يتحقق التنظيم الذاتي سوف نلاحظ:

* أن تكملة العمل الضروري لتحقيق الأهداف أهم من طول الاجتماع.
* أنه إذا كان هناك عمل أكثر يتطلب الإنجاز حين يؤجل الاجتماع أو حين ينتهي سوف يقترح مدرس وقتًا آخر للاجتماع معًا.
* أن الناظر لا يحتاج حضور جميع الاجتماعات.
* أنه يشرك كثيرا من الناس في المناقشة.
* أن المشاركين يطرحون أسئلة الواحد على الآخر أسئلة تتحدى تفكيرهم.
* أن مستويات طاقة جميع المندمجين في العمل ترتفع.
* أن المدرسين والطلاب والآباء يبادئون في طرق جديدة لتحقيق أهداف المدرسة.

ولقد وصفت في الفصلين الثامن والتاسع تجربة Clayton, Missouri في تنظيم الذات. وتتيح المنطقة التعليمية للمدرسين حرية التصرف لتخطيط تعلمهم طالما أن الخطط سوف تتسق مع أهداف المنطقة التعليمية، وقد أجاب المدرسون بتكوين ٣٥ فريقًا للدراسة المتمركزة حول هدف، وطالما أن التنظيم الذاتي مصحوب بمسئولية وسلطة، سوف تحافظ المدارس على قوة اندفاعها وخطوها وعلى الالتزام المشترك.



شروط القابلية للاستمرار والاستدامة:

يصف Senge and Colleague ١٩٩٩م الاستدامة والقابلية للاستمرار كوظيفة للرؤية المشتركة وللاتقان الشخصي، ولتعلم الفريق وللتفكير النسقي (pp 530-534) وكل فكرة من هذه الأفكار مركزية لعمل القدرة على القيادة - وخاصة حقيقة أن الملامح الحيوية لمثل هذا العمل ترتبط على نحو نسقي، وثمة شروط أخرى للحفاظ على قدرة المدرسة على القيادة وتضم:

* إحساسا باقيا ومستمرا بالغرض.
* تتابع التخطيط والانتقاء.
* التثقيف والتطبيع.
* إيقاع النمو.
* تحويل الممارسة إلى سياسة.

إحساس باق ومستمر بالغرض:

إن المحافظة على استمرار الإحساس بالغرض يتطلب أن يستخدم على نحو مستمر في لغة مدرستنا ورؤى منطقتنا، وأننا نظاميًا سوف نعود إلى الرؤية ونراجعها على الأقل مرة كل فصل دراسي. إن هذا يعني استخدام لغة القدرة على القيادة بطرح أسئلة عن عملنا مثل الأسئلة الآتية:

* كيف تعمل لتقوية المشاركة؟ هل تم عدم مراعاة شعور فرد وتم تجاهل رأيه؟
* هل مهاراتنا كافية؟ ما الذي نحتاج معرفته غير ما نعرف؟
* هل نحن نستمع لأصوات كل فرد وخاصة أصوات الطلاب؟
* كيف تعمل فرقنا؟
* ما الشاهد والدليل الذي لدينا بأن افتراضًا معينًا صحيح؟
* من المسئول عن أي الأعمال؟
* هل نجاحات الطالب الحالية كافية؟
* ما القيمة المضافة التي نجلبها لحياة الطلاب؟



وبتركيز أسئلتنا على هذا النحو، تحـول رؤية المدرسة وإطار عملها التصوري إلى ركائز يومية توجه أحاديثنا المهنية عن تعلم الطالب.

التخطيط المتتابع والانتقاء:

التخطيط المتتابع والانتقاء هي خصائص للمنطقة التعليمية ذات الربعية الثالثة والرابعة تتطلب أن نختار إداريين يستطيعون أن يواصلوا المسيرة وأن يحترموا أغراض المدرسة وتقدمها. ولقد قابلت حديثًا أستاذًا جامعيًا كان يعمل مع مدرسة حضرية في الربعية الأولى. لقد كان الأستاذ على أية حال قلقًا، فناظر المدرسة الإداري الموجه كان يتقاعد مما بدا أنه أخبار طيبة، ولكن قلقه عبر عنه قائلاً: "أخشى أن تختار هيئة العاملين والتدريس بالمدرسة أو المنطقة التعليمية ناظرًا مثل ذلك الذي يتركها، سوف يسعون إلى استمرار العلاقة الحالية بالسلطة، والتي تتيح لأعضاء هيئة التدريس والعاملين أن يلوموا الإدارة وأن يتجنبوا المسئولية، وهذا اهتمام مسوغ، وأحد أسباب احتياج مدارس الربعية الأولى والثانية لتوجيه أكثر من المنطقة التعليمية لاختيار الناظر عن مدارس الربعية الثالثة والربعية الرابعة.

التثقيف والتطبيع Enculturation:

إن تثقيف وتطبيع هيئة العاملين الجدد تمكن المربين الجدد والآباء والطلاب من أن يلتحقوا بالعمل بالمدرسة في منتصف المسار ولا يشعرون بالاغتراب والارتباك. ومثل هذه المساندات والتي تضم التوجيه، والمنتورية والتعليم والتدريب، والمشاركة السخية في المعلومات وفي الموارد تزيد فرص الثقافة القيادية في المواتاة. والتثقيف والتطبيع مسئولية كل فرد.

إيقاع النمو:

إيقاع النمو - وهو جزر ومد - ضروري لأعضاء هيئة العاملين للمحافظة على طاقتهم. وحتى في ظل أفضل الظروف بعض الأفراد يحترقون، وليس بسبب الإحباط وخيبة الأمل بالضرورة، بل بسبب الإنهاك. ويستطيع أعضاء المجتمع المدرسي بتنبؤهم بإمكانية الاحتراق أن يتدخلوا قبل أن يبدأوا في الشعور بالإحساس بالإخفاق: لأنهم يتركون العملية والناتج. ويحتاج أعضاء المجتمع المدرسي أن يناغموا الطاقة بواسطة:



* الدفاع ضد المبادرات ذات الأولوية المنخفضة والتي تشتت الانتباه ابتعادًا عن العمل الأساسي للمدرسة.

* التسلل أو الانزلاق أثناء الوقت الذي نركز فيه جهودنا ونعمقها.

* تدوير المسئوليات الأساسية بحيث لا يتحمل شخص واحد مهمة أساسية لمدة طويلة.

* أن تدع الأفراد يختارون المهمات أحيانًا حين تقتضي المطالب الخارجية والمقتضيات الشخصية ذلك.

* المحافظة على التأمل عند مركز الممارسة (تذكر أنك كلما كان ثمة إغراء لقطع وقت التأمل بسبب مطالب أخرى، فإنه بالفعل وقت لزيادته).

* الاحتفال بالنجاحات بتوافر تكرار.

* أن تتعلم أحيانًا أن تقول لا.

ويتوقف إيقاعك الشخصي على السياق ويبدأ بتبنيك استراتيجيات للاستشراف وتوقع مطالب من مجتمعك عليك معالجتها.

الممارسة كسياسة:

تستمر الممارسات المدرسية مدة أطول حين تُسَنّ في السياسة. ومن المهم على أية حال التمييز بين السياسات التي تيسر نمو وتطوير القدرة القيادية وتلك التي تؤدي إلى تعقيد البيروقراطية. انظر الملحق (و) كمثال جيد للأداء.

خاتمة:

لقد رضي مراقب التعليم للمنطقة التعليمية وأعجبه ما تعلمه من جينفر عن مهاراتها القيادية، وعن القدرة القيادية للمدرسة ومبادئ الحفاظ على استمرارها وبعد حديثهما بدأت عملية اختيار الناظر الجديد في بلفدير، وكانت العملية ديمقراطية مع مشاركة واسعة من مجتمع المدرسة. وكما تعلمنا في الفصل الخامس، حصلت جينفر في النهاية على الوظيفة، وهي لا تخطط لترك عملها في وقت قريب.



ويتميز عـمل القيادة بعدة ملامح مستـقلة، ويتضمن المدرسين، والإداريين، والطلاب والآباء وأعضاء المجـتمع المحلي بطرق بارعة والتزام جمعي بتـعلم جميع الطلاب. والبـدء في هذه الرحلة المشـتركـة ذات الرؤية لتحـسين المدرسة يوحـدنا كمـسافرين في الرحلة نحـو تحسين المدرسة وهي مسـألة تتحدى تفكيـرنا وترضينا إرضاء عميـقًا، وتؤدي إلى نتائج بارزة بالنسبة لجـميع المتعلمين، وأملي أن يوضح هذا الباب ويجلي المأمول من مثل هذه الرحلة.

أسئلة وأنشطة:

١- في مجـموعات صـغيـرة أو في فرق في اجتـماع لأعضـاء هيئـة التدريس والعاملين اطلب من المشاركين أن يحددوا مدى اعتقادهم بأنهم يكرسون كل ما لديهم من مستويات الطاقة. وكمجموعة كلية ناقش ما تعمله ليساعد كل منا الآخـر على أن يحافظ على مـستـوى طاقتـه، وكذلك ما يـستهلـكها، واعصف ذهنيًا الاستراتيجيات التي تتناول المسألة المعروضة.

٢- حين تقابل شخصيًـا الناس الجدد في المدرسة (بما في ذلك الطلاب) يستطيع أعضاء فريق القيادة أن يسأل ما إذا كـان الوافدون الجدد يشعرون بأن مجتمع المدرسـة يسانـدهم، وإذا كان الأمـر كـذلك، ما الذي جـعلهم على وجـه الخصوص يشعرون بهذه الطريقة.

٣- في اجتماع لأعـضاء هيئة التدريس اعقد حـوارًا حول معنى تنظيم الذات، وناقش في أزواج للتأكد من الفهم المشترك للمفـهوم سل المجموعة كلها وما الشاهد والدليل على أننا ننظم ذاتنا؟ ما الشاهد الإضافي الذي نود أن نراه؟

٤- احتـفل بكثرة نجاحـاتك. وفي بداية كل اجتماع لأعـضاء هيئـة التدريس، اجعل كل فرد يكتب في فقرة سريعـة ما الذي تعمله المدرسة على وجه عام وما الذي تعمله على وجه التحديد على نحو جيد.

٥- في اجتماع لأعضاء هيئـة التدريس، سل عن مدى تطور المدرسة ومساندتها لاستمرار القـدرة على القيادة. سلم نتائج الدراسة المسحـية القديمة أو أسئلة التـقيـيم (ف ٥) كمـذكر لـلنقطة التي اعتـدت أن تكون فـيهـا، ناقش في مجـموعـات صغيـرة، ثم في المجموعـة كلها، مـا الذي تحتـاج إلى عمله بالإضافة إلى ما هو حادث؟



مراجع الباب الثاني



Ackerman, R. H., Donaldson, G. A., & Van Der Bogert, R. (1996): ***Making sense as a school leader***. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Barkley, S. (Fall, 1999): Time: It's made, not found. ***Journal of Staff Development***.

Barth, R. (1990): ***Improving schools from within: Teachers, parents, and principals can make the difference***. San Francisco: Joseey-Bass Publishers.

Barth, R. (1999). The teacher leader, Providence, R1: The Rhode Island Foundation.

Boulay, A. (1999): (United online article). Available: Http://www.opi-inc.com/margaret_wheatley.htm.

California Professional Development Reform Initiative (2000): ***Finding time: Designs for learning***. Sacramento, CA: California Department of Education.

Canlas, R. (1996): ***Conflict resolution: The effects of a comprehensive conflict resolution program on the safety of students in grades 4, 5, and 6 at Graham Elementary School in Newark, California, 1992-1996***. Hayward, CA: California State University, Hayward.

Caplan, R. (1999): ***Beating the odds: Case studies of successful leadership leading to instances of powerful teaching and learning in the Oakland schools***. Unpublished master's thesis, California State University, Hayward, California.

Chan, Y. (February 17, 1999): The little school that could. San Mateo, CA: The California Professional Development Consoria.

Conzemius, A. (Fall, 1999): Ally in the office. ***Journal of Staff Development***, 20 (4), 31-34.

Conzemius, A., and O'Neill, J. (2001): ***Building shared responsibility for student learning***. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Costa, A., and Kallick, B. (Eds.). (2000): ***Habits of mind: a developmental series***. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Darling-Hammond, L. (1993): Reframing the school reform agenda: Developing capacity for school transformation. ***Phi Delta Kappan***, 76 (10, 752-761.

Developmental Studies Center. (1998): ***The Child Development Project: A brief summary of the project and findings from three evaluation studies***. Oakland, CA: Author.

Garmston, R. and Wellman, B. (1999): ***The adaptive school***. Norwood, MA: Christopher-Gordon.

Coleman, D., (1999), ***Emotional intelligence***. New York: Bantam Books.

Goleman, D., Boyatzis, R., and McKee, A. (December, 2001): ***Primal leadership: The hidden driver of great performance***. Harvard Business Review.

Hammond, Z. (October, 1999). ***Equity research brief***. San Francisco: Bay Area School Reform Collaborative.



Haycock, K. (November, 2000). ***Exceeding expectations***. San Mateo, CA: California Professional Development Consortia.

Haycock, K. (March, 2001): Closing the achievement gap. ***Educational Leadership***, 58(6), 6-11.

Henderson, A. T., and Raimondo, B.N. (December 3, 2001). Unlocking parent potential: The online community for principals, assistant principals, and aspiring principals. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.

Keene, E.O., and Zimmerman, S. (1997): ***Mosaic of thought: Teaching comprehension in a reader's workshop***. New York: Heinemann.

Kohm, B. (May, 2002): Open for discussion. ***Educational leadership***, 50 (8).

Kohn, A. (April, 1998): Only for my kid: How privileged parents undermine school reform. ***Phi Delta Kappan***.

Kretzmann, J.P. (2001): "Ten commandments" for involving young people in community building. In N. Henderson, B. Bernard, and N. Sharp-Light (Eds.). ***Mentoring for resiliency***. San Diego, CA: Resiliency in Action.

Krovetz, M.L. (1999): ***Fostering resiliency***. Thousands Oaks, CA: Corwin Press.

Lambert, L. (1998): ***Building leadership capacity in school***. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Lambert, L. (2003): ***Leadership Capacity for Lasting School Improvement***. Alexandria, Va. ASCD.

Lambert, L. (Fall, 2001): The petulant pendulum: The case for organizational reciprocity and the role of the superintendent. ***Educational leadership and administration.***

Lamber, L., Walker, D., Zimmerman, D., Cooper, J., Gardner, M., Lambert, M. D., and Ford-Slack, P.J. (1995): T***he constructivist leader***. New York: Teachers College Press.

Lambert, L., Walker, D., Zimmerman, D., Cooper, J., Gardner, M., Lambert, M.D., and Szabo, M. (2002): ***The constructivist leader*** (2nd ed.). New York: Teachers College Press.

Lambert, M.D., and Gardner, M.E. (2002): The school district as interdependent learning community. ***The constructivist leader*** (2nd ed). New York: Teachers College Press.

Lewis, A. C. (March, 2002): School reform and professional development. ***Phi Delta Kappan***, 83(7), 488.

Lieberman, A., and Wood, D. (2001): The work of the National Writing Project: Social practices in a network context. Palo Alto, CA: The Carnegie Foundation.

Lipton, L., and Wellman, B. (2001): ***Mentoring matters: A practical guide to learning-focused relationships***. Sherman, CT: Miravia.

Louis, K. S. (1989): The role of the school district in school improvement. In M. Holmes, L. Leithwood, and D. Musella (Eds.), ***Educational policy for effective schools*** (145-167). Toronto: OISE Press.



Martinez, P. (January, 2001): The ***UCLA School of Management program***. Address presented at the Association of California School Administrators' Superintendent's Symposium, Monterey, CA.

Meek, A. (February, 2002): The benefits of smallness. ***Classroom leadership***, 5(5), 8.

National Education Commission on Time and Learning (1994): ***Prisoners of time***. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Newmann, F.M., and Wehlage, G.G. (1995): ***Successful school restructuring: A report of the public and educators by the Center on Organization and Restructuring of Schools.*** Madison, WI: Center on Organization and Restructuring of Schools.

New Teachers Center. (1995): ***California Standards for the Teaching Profession continuum. Santa*** Cruz: University of California.

Olsen, L. (November, 2000): ***Accountability to whom for what? Maintaining of focus an achievement and equity for all***. San Mateo, CA: California Professional Development Consortia.

Olson, L. (November, 1, 2000). Principals try new styles as instructional leaders. ***Education Week of the Web***.

Panasonic Foundation. (July, 1999): Learning and leading at all levels. ***Strategies for School System Leaders on District Level Change, 6(1), 8-10.***

Pechura, J. (2001): ***What principals do to build and sustain the leadership capacity of teachers, parents, and students in elementary schools***. Doctoral dissertation, Cardinal Strich University, Milwaukee, Wisconsin.



Preece, A. (1997): Spreading the good word. In A. Costa and R. Liebmann (Eds.), ***The process-centered school.*** Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Reeves, D. B. (2000): ***Accountability in action: A blueprint for learning organizations***. Denver, CO: Advanced Learning Press.

Reynolds, M. R. (2002): ***Connecting with students (a personal assessment test)***. Available: http://www.maryrobinsonreynolds.com/pages/semcolors. html.

Schmoker, M. (1996): Results: The key to continuous school improvement, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Schmoker, M. (Spring, 2002): Up and away. ***Journal of Staff Development (online), 23(2), 1-8***.

Senese, J. (1999): ***The paradoxes of staff development***. High-land Park, IL: Highland Park High School.

Senge, P., Kleiner, A., Roberts, C., Ross, R., Roth, G. and Smith, B. (1999): ***The dance of change***: A fifth discipline resource. New York: Doubleday.

Sparks, D. (Summer, 2000): An interview with kati Haycock: Low incomes, high hurdles. ***National Staff Development Council Journal, 21(3), 37-40***.

Speck, M. and Knipe, C. (2001): ***Why can't we get it right***? Thousand Oaks, CA: Corwin.



Spillane, J., Halverson, R., and Diamond, J. (April. 2001): Investigating school leadership practice: A distributed perspective. ***Research News and Comment***.

Van Linden and Fertman, C. (1998): ***Youth leadership***. San Francisco: Jossey-Bass.

Von Oech, R. (1986): ***A kick in the seat of the pants***. New York: harper Row.

Walker, D. (2002): Constructivist leadership: Standards, equity, and learning-weaving whole cloth from multiple strands. In L. Lambert, D. Walker, D. Zimmerman. J. Cooper, M. Gardner, M. D. Lambert and M. Szabo (eds.), ***The Constructivist Leader*** (2nd ed.). New York: Teachers College Press.

Wasley, P. (2002): Small classes, small schools: The time is now. ***Educational Leadership, 59(5), 6-10***.

Wheatley, M. (1992): ***Leadership and the new science: Discovering order in a chaotic world***. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.

Wiggins, G. and McTighe, J. (1998): ***Understanding by design***. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curiculum Development.



الملاحق

الملحق (أ)

استراتيجيات قدرة القيادة

أضف استراتيجيات لكل ربعية فيما يأتي:

الربعية (١): تنمية علاقات تبادلية تضم الاستراتيجيات الممكنة: - وضع معايير تضافرية. - حل مشكلات. - استخدام شاهد في المناقشات. - تعليم وتدريب. - - -	الربعية (٢): خلق غرض أو هدف مشترك تضم الاستراتيجيات الممكنة: - التوصل إلى قيم مشتركة. - الاندماج في بحث فعل تضافري يشمل المدرسة كلها. - إدارة اجتماع أعضاء هيئة تدريس فعال. - - -
الربعية (٣): سوف تحرز تقدمًا كميًا تضم لاستراتيجيات الممكنة: - دمج كل فرد في بحوث عبر المدرسة كلها وفي أحاديثه. - استخدام الحوار على نحو متسق. - تعلم مهارات حل الصراع. - - -	الربعية (٤): القابلية للاستمرار والاستدامة تضم الاستراتيجيات الممكنة: - مراجعة الرؤية المشتركة بانتظام. - خلق وسائل متعددة للمشاركة. - الاهتمام وحضور التخطيط المتتابع. - - -



الملحق (ب)

قاعدة تقدير متدرجة لقيادة المدرس البازغة

من ←———————————— إلى

أ- تنمية الراشد:

متكل	مستقل	يتكل بعضهم على بعض	قائد
- يعرف الذات في علاقتها بالآخرين في المجتمع. - يراعي آراء الآخرين وخاصة من في السلطة ويعتبرهم كبيري الأهمية.	- يعرف الذات كمستقلة عن الجماعة، فاصلاً الحاجات الشخصية والأهداف عن حاجات الآخرين وأهدافهم كثيراً ما لا يرى الحاجة لفعل الجماعة.	- يعرف الذات باعتبارها متوافقة أي متكلة تبادليًا مع الآخرين في مجتمع المدرسة ساعيًا للحصول على تغذية راجعة من الآخرين ومشورة.	- يدمج الزملاء في التعبير عن إحساس بالذات وعن القيم المشتركة، ويشكل مجتمعات تعلم متوافقة يعتمد بعضها على البعض الآخر.
- لا يدرك بعد الحاجة للتأمل الذاتي. - يميل إلى تنفيذ استراتيجيات كما تتعلم دون إحداث تعديلات فيها بعد تأمل الممارسة.	- يندمج في تأمل شخصي يؤدي إلى صقل الاستراتيجيات والروتينات. - كثيراً ما لا يشرك الآخرين في تأملاته، ويركز في الحجاج دفاعاً عن أفكاره. - لا يدعم الأنظمة المصممة لتحسين الممارسة المتأملة.	- يندمج في تأمل شخصي ليحسن الممارسة. - ينمذج التحسينات للآخرين في مجتمع المدرسة. - يشارك الآخرين في آرائه، وينمي فهمًا لمسلمات وافتراضات الآخرين.	- يثير التأمل عند الآخرين. - ينمي ثقافة التأمل الذاتي ووسائلها، ويتضمن هذا التخطيط التضافري وتعليم الأتراب، وبحوث الفعل، والكتابة التأملية.
- لا يقوم على نحو منتظم الممارسة ولا يربط نسقيًا الأنماط السلوكية للمدرس بالأنماط السلوكية للطالب.	لا يشرك نتائج التقويم الذات مع الآخرين، ولكنه عادة يعزو المسئولية عن المشكلات والأفكار للآخرين كالطلاب والأسرة.	- يندمج في تقويم الذات استبطاني بدرجة عالية يتقبل المسئولية المشتركة كجزء طبيعي من مجتمع المدرسة لا يلوم الآخرين حين تسوء الأمور.	- يمكّن الآخرين من الاندماج في تقويم الذات ومن الاستبطان، مما يؤدي إلى مسئولية أعظم للفرد وكذلك للمسئولية المشتركة.
- يحتاج استراتيجيات فعالة ليظهر احتراماً واهتماماً بالآخرين. على الرغم من أنه يركز أساساً على حاجاته.	- يظهر احتراماً نحو الآخرين في معظم المواقف عادة ليس أمام الناس يمكن أن يظهر عدم الاحترام في المناظرات العلنية. يوفر قدراً قليلاً من التغذية الراجعة للآخرين.	- يظهر على نحو متسق الاحترام والاهتمام بجميع الأعضاء في مجتمع المدرسة يصدق خصائص الآخرين وآراءهم.	- يشجع الآخرين على أن يحترموا الآخرين ويرعونهم ويثق في أعضاء مجتمع المدرسة. يدرك ويعترف بأن أفكار الزملاء وإنجازاتهم جزء من الهدف الكلي لتمكين الزمالة.



من ——————————— ← إلى

ب - الحوار:

متكل	مستقل	يتكل بعضهم على بعض	قائد
- يتفاعل مع الآخرين أساسًا على المستوى الاجتماعي ولا يناقش الأهداف المشتركة أو تعلم الجماعة.	- يناقش المسائل والمشكلات اللوجستية مع الآخرين ويرى الأهداف باعتبارها وضعت فرديًا لكل حجرة دراسية، ولا يركز على نحو نشط على الأهداف المشتركة.	- يتواصل جيدًا مع الأفراد والجماعات في المجتمع كوسيلة لتكوين العلاقات والمحافظة عليها ويركز على التدريس والتعلم. ويشارك على نحو نشط في الحوار.	- ييسر الحوار الفعال بين أعضاء المجتمع المدرسي لكي يبني العلاقات ويركز الحوار على التدريس والتعلم.
- لا يطرح أسئلة عن تأثير الجماعة ولا يسعى للتأثير فيها والمشاركة قاصرة على الموافقة أو المسايرة.	- يجعل وجهات النظر الشخصية واضحة. حين يعارض أفكارًا، يطرح أسئلة معوقة تخرج الحوار عن مساره.	- يطرح أسئلة ويقدم استبصارات تعكس فهمًا للحاجة إلى إبراز المسلمات ويعالج أهداف المجتمع المحلي.	- ييسر التواصل بين الزملاء بطرح أسئلة مثيرة تؤدي إلى حوار منتج.
- لا يسعى على نحو نشط للمعلومات أو لمعرفة مهنية جديدة تتحدى الممارسات الحالية يشرك الآخرين في المعرفة حيث يُطلب ذلك فحسب.	- يجهز أنشطة تنمية أعضاء الهيئة العاملة التي تخططها المدرسة أو المنطقة. يشرك الآخرين أحيانًا في المعرفة أثناء التجمعات الرسمية وغير الرسمية. لا يبحث عن المعرفة التي تتحدى الوضع الراهن.	- يدرس ممارسته. - يعرف معظم المعرفة الحالية عن التدريس والتعلم، ويستخدمها لتعديل ممارسات التدريس.	- يعمل مع الآخرين لبناء المعرفة عن طريق الاستقصاء وبحوث الفعل وفحص بيانات المدرسة غير المجمعة والاستبصارات من الآخرين ومن مجتمع البحث الخارجي.
- يستجيب للمواقف بطريقة صم، ويتوقع استجابات قابلة للتنبؤ من الآخرين وأحيانًا يرتبك بسبب التباين عن المعايير المتوقعة.	- يستجيب لمواقف بطرق مختلفة ولكنها قابلة للتنبؤ. يتوقع اتساقًا مماثلاً من ذوي السلطة.	- يستجيب للمواقف بعقل مفتوح ومرونة، ويرحب بمنظورات الآخرين، ويغير افتراضاته ومسلماته أثناء الحوار حين يكون الشاهد مقنعًا.	- ينمي ويحسن الانفتاح العقلي والمرونة عند الآخرين، ويرحب بالمنظورات المتعددة والتفسيرات ليتحدى المسلمات القديمة ويؤطر الأفعال الجديدة.



من ——————— ← إلى

ج - التضافر:

متكل	مستقل	يتكل بعضهم على بعض	قائد
- يقيم اتخاذ القرار على الحاجات الشخصية بدلاً من حاجات المجموعة ككل.	- ينمي الاستقلال الذاتي الفردي في اتخاذ القرار بحجرة الدراسة. يحيل قرارات المدرسة إلى الناظر.	- يشارك على نحو نشط في اتخاذ القرار المشترك، يتطوع لمتابعة قرارات الجماعة.	- ينمي اتخاذ القرار التضافري الذي يشبع الحاجات المتنوعة لمجتمع المدرسة.
- يجد قيمة محدودة في بناء الفريق، ولكنه يسعى إلى عضوية الفريق. يشارك في عمل الفريق، ولكنه لا يربط الأنشطة بالأهداف الأكبر للمدرسة.	- لا يشارك في الأدوار أو المواقف التي تتضمن بناء الفريق. ويراعي ويهتم بمعظم أنشطة بناء الفريق التافهة.	- يشارك على نحو نشط في بناء الفريق، ويسعى للأدوار والفرص التي تسهم في الفريق. ويرى أن عمل الفريق مركزي للمجتمع المحلي.	- يدمج الزملاء في أنشطة بناء الفريق التي تنمي الثقة المتبادلة وتحسن اتخاذ القرار التضافري.
- إما أن يلوم الآخرين أو يتقبل اللوم شخصياً عن المشكلات. غير متأكد من دقائق اندماجه وتفاصيله.	- يلعب دور الملاحظ والناقد، لا يتقبل المسئولية عن المسائل البازغة، يلقي اللوم بسبب معظم المشكلات على الإدارة.	- يعترف أن المشكلات تتضمن جميع أعضاء المجتمع المحلي. ويعرف المشكلات ويحددها ويقترح المداخل لمعالجة الموقف. لا يعتبر تحديد الملام أمراً هاماً ويلائم الموقف.	- يدمج الزملاء في تمييز وتحديد والاعتراف بالمشكلات. ويتصرف مع الآخرين ليؤطر المشكلات وليبحث عن الحلول يستشرف المواقف التي قد تحدث مشكلات متكررة.
- يرفض الإقرار بوجود صراع في مجتمع المدرسة يواجه الإحباطات ويحولها على نحو خاطئ إلى انسحاب وإلى أذى شخصي. يتجنب السؤال عن مسائل قد تثير صراعاً.	- يدمج الصراع كوسيلة لإظهار أفكار ومداخل متنافسة. - يفهم أن الصراع يخيف الكثيرين.	- يتوقع ويسعى لحل الصراعات. ويحاول على نحو نشط تحويل الصراعات إلى مساعي لحل المشكلة. - لا يخاف الصراع ولكنه لا يسعى إليه.	- يظهر الصراع ويعالجه ويتوسطه في المدرسة ومع الآباء وفي المجتمع. - يفهم أن التفاوض في الصراع ضروري حتى يتحقق التغير الشخصي والمدرسي.



من ⟵ إلى

د - التغير التنظيمي:

متكل	مستقل	يتكل بعضهم على بعض	قائد
- يركز على المواقف والمسائل الحاضرة. - يندر أن يخطط للمستقبل. - يتوقع اليقين.	- يظهر تفكيراً متقدمًا لحجرته الدراسية، لا يربط، عادة التخطيط الشخصي بمستقبل المدرسة.	- ينمي مهارات تفكير تقدمية للعمل مع الآخرين والتخطيط لتحسينات المدرسة. - يقيم أهداف المستقبل على القيم المشتركة والرؤية.	- يوفر فرصًا ويخلقها ليدمج الآخرين في تفكير كثير الرؤى وتخطيط يستند إلى قيم مشتركة محورية.
- يحافظ على بروفيل منخفض أثناء تغيير المدرسة ولا يندمج في عمليات الجماعة. - يحاول مسايرة التغيرات ويتوقع المسايرة من الآخرين.	- يتشكك في الوضع الراهن ويقترح أن الآخرين في حاجة إلى التغيير للتحسين. يختار التغيرات التي تعكس فلسفة شخصية يعارض أو يتجاهل الممارسات التي تتطلب تركيزاً عبر المدرسة كلها.	- متحمس ومندمج على نحو نشط في تغيير المدرسة. - يقود بالمثال. يكتشف الممكنات وينفذ التغييرات لتحقيق تنمية شخصية ومهنية.	- يبادر بالتغيير التجديدي، يثير دافعية الآخرين ويجتذب الآخرين إلى الفعل لتحسين المدرسة والمنطقة. يشجع الآخرين لينفذوا الممارسات التي تدعم التعلم في المدرسة كلها. يوفر تخطيطًا للمتابعة وتعليماً للمساندة.
- غير واع ثقافيًا وساذج إزاء المضامين الاجتماعية السياسية للمسائل العنصرية والثقافية والنوعية. - يعامل كل فرد نفس المعاملة بغض النظر عن الخلفية.	- أصبح أكثر حساسية للمضامين السياسية للتنوع. ويعترف بأن الفروق الثقافية موجودة وتؤثر في الأفراد والمنظمات.	- يقدر هويته الثقافية والفروق الثقافية للآخرين. يطبق هذا الفهم في حجرة الدراسة وفي المدرسة.	- ملتزم بقيمة الفروق الثقافية ويبني على هذه القيم. ويسعى نشطًا لدمج الآخرين في تصميم البرامج ووضع السياسات التي تساند عالمًا متعدد الثقافات.

قائد	يتكل بعضهم على بعض	مستقل	متكل
- يعمل مع الزملاء لتطوير برامج وسياسات تتخذ نظرة كلية لنمو الطفل (أي حجرات دراسية متعددة الصفوف) تعيينات للمدرس متعددة السنوات، تربية الأباء، دراسات متابعة.	- مهتم بجميع الأطفال في المدرسة (وليس بمن يوجد منهم في حجرته الدراسية فحسب) وبأداءاتهم التربوية المستقبلية.	- يظهر اهتماماً بمستوى إعداد الطلاب واستعدادهم للوفاء بالمعايير الراسخة.	- يعني بالطلاب في حجرته الدراسية. لديه اتجاه التملك للأطفال والمكان. ولم يكون بعد وجهة نظر نمائية للأطفال.
- يتحمل المسئولية عن مساندة وتطوير الأنظمة للمدرسين الجدد والطلاب الجدد ينمي برامج تضافرية بين المدارس والمناطق التعليمية والجامعات.	- يتضافر مع ويساند ويقدم تغذية راجعة للمدرسين الجدد والطلاب الجدد. كثيراً ما يخدم كمدرس أول.	- يحدد المعلومات التي يشارك فيها المدرسين الجدد تكون قاصرة على تناول الوظائف الإدارية (الحضور، الإحصاء، تقارير الدرجات) لا يتطوع ليخدم كمدرس أول.	- ودود حين يعمل مع المدرسين الجدد ولكنه لا يقدم لهم مساعدة. تنقصه الثقة ليزود الأخرين بتغذية راجعة.
- يدافع عن تطوير ممارسات لتعيين المدرسين ودمجهم والأباء والطلاب في المدارس والمنطقة التعليمية ودمج جمعيات المعلمين لكي تحسن تعيين المرشحين على تنوعهم.	- مندمج على نحو نشط في وضع محكات لاختيار المدرسين الجدد.	- يفترض أن المنطقة سوف تختار وتعين المدرسين. لم يقترح دوراً أكثر نشاطاً لجمعية المعلمين.	- يظهر اهتماماً قليلاً في اختيار المدرسين الجدد، يفترض أنهم سيعينون بواسطة المنطقة التعليمية أو من قبل أخرين في السلطة.

الملحق (ج)

متصل قيادة المدرس البازغة

أ- تنمية الراشد:

- يعرف الذات كمتكلة اتكالاً متبادلاً مع الآخرين في مجتمع المدرسة، ويسعى للحصول على تغذية راجعة واستشارة من الآخرين.	←	- يدمج الزملاء في العمل على أساس قيم الذات والقيم المشتركة، مكوناً مجتمعات تعلم يتكل البعض فيها على البعض الآخر على نحو تبادلي.
- يندمج في التأمل الشخصي ليحسن الممارسة. - ينمذج التحسينات للآخرين في مجتمع المدرسة. - يشارك وجهات النظر مع الآخرين وينمي فهم افتراضات الآخرين.	←	- يثير التأمل عند الآخرين .ينمي ثقافة تأمل الذات التي قد تضم التخطيط التضافري وتعليم الأتراب وتدريبهم وبحوث الفعل، والكتابة التأملية ويساند هذا عندهم.
- يندمج في تقويم الذات وهو متأمل لذاته صاليًا (مستبطن) يتقبل المسئولية المشتركة كجزء طبيعي من مجتمع المدرسة. لا يلوم الآخرين حين تسوء الأمور.	←	- يمكن الآخرين من الاندماج في تقويم الذات والتأمل الذاتي مما يؤدي إلى مسئولية فردية أعظم ومسئولية مشتركة أكبر.
- يظهر على نحو متسق احترام أعضاء المجتمع المدرسي ويهتم بهم. يقوم بتصديق validates خصائص الآخرين وآرائهم.	←	- يشجع الآخرين ليصبحوا أعضاء في المجتمع المدرسي محترمين للآخرين مراعين لهم كموضع ثقة. يدرك أن أفكار الزملاء وإنجازاتهم جزء من الهدف الكلي لتمكين الزمالة.

ب- الحوار:

- يتواصل تواصلاً جيداً مع الأفراد والجماعات في المجتمع كوسيلة لتكوين العلاقات والحفاظ عليها. والتركيز على التدريس والتعلم. يشارك بنشاط في الحوار.	←	- ييسر الحوار الفعال بين أعضاء المجتمع المدرسي لكي يكون علاقات وليركز الحوار على التدريس والتعلم.
- يطرح أسئلة ويوفر استبصارات تعكس فهمًا للحاجة إلى إظهار المسلمات ومعالجة أهداف المجتمع.	←	- ييسر الاتصال بين الزملاء بطرح أسئلة مثيرة تؤدى إلى حوار منتج.
- يدرس ممارسته. يعرف المعلومات المعاصرة عن التدريس والتعلم، ويستخدمها لكي يغير الممارسات التدريسية.	←	- يعمل مع الآخرين ليبني المعرفة عن طريق الأشكال المتعددة من الاستقصاء وبحوث الفعل، وفحص بيانات المدرسة غير الجمعة واستبصارات من الآخرين ومن المجتمع البحثي الخارجي.
- يستجيب للمواقف بعقل مفتوح ومرونة. يرحب بمنظورات الآخرين. يغير مسلماته أثناء الحوار حين يكون الشاهد مقنعاً.	←	- ينمي انفتاح العقل والمرونة عند الآخرين ويشجع المنظورات المتعددة والتفسيرات لكي يتحدى المسلمات القديمة ويؤطر الأفعال الجديدة.



ج - التضافر:

- يشارك على نحو نشط في صنع القرارا المشترك يتطوع لمتابعة قرارات الجماعة.	←	- ينمي اتخاذ القرار بالتضافر الذي يفي بالحاجات المتنوعة لمجتمع المدرسة.
- يشارك على نحو نشط في بناء الفريق ويبحث عن أدوار وفرص للإسهام في الفريق ويرى عمل الفريق مركزياً وأساسياً للمجتمع.	←	- يدمج الزملاء في أنشطة بناء الفريق التي تنمي الثقة المتبادلة ويحسن اتخاذ القرار تضافرياً.
- يدرك ويعترف بأن المشكلات تتضمن جميع أعضاء المجتمع. ويحدد ويعرف المشكلات ويقترح مداخل لمعالجة الموقف. لا يلقي بالا لتحديد اللوم ولا يراه ملائماً.	←	- يدمج الزملاء في تحديد وتمييز المشكلات والاعتراف بها. يتصرف مع الآخرين لتأطير المشكلات وللبحث عن حلول يتوقع ويستشرف مواقف قد تحدث مشكلات متكررة.
- يتوقع ويسعى لحل الصراعات ويحاول على نحو نشط أن يحول الصراعات إلى مساعي لحل مشكلات لا يخيفه الصراع، ولكنه لا يسعى إليه.	←	- يظهر الصراع ويعالجه، ويتوسطه في المدرسة ومع الأباء وفي المجتمع المحلي. يفهم أن الصراع والتفاوض بشأنه ضروري للتغيير الشخصي والمدرسي.

د - تغيير تنظيمي:

- ينمي مهارات التفكير العمل مع الآخرين والتخطيط لتحسين المدرسة. يؤسس أهداف المستقبل على قيم مشتركة ورؤية.	←	- يوفر ويوجد فرصاً لدمج الآخرين في تفكير متعدد الرؤى وتخطيط يقوم على نسق من القيم المشتركة.
- متحمس ومندمج على نحو نشط في تغيير المدرسة. يقول بالمثال. يكتشف ويستقصي إمكانيات التغيير ويحدث تغييرات تحقق النمو الشخصي والنمو المهني.	←	- يبادر في التغيير الجديد، يثير دوافع الآخرين ويجتذبهم في عمل تحسينات المدرسة والمنطقة. يشجع الآخرين على تنفيذ الممارسات التي تساند التعلم على مستوى المدرسة. يوفر تخطيط متابعة ومساندة تعليمية.
- يقدر هويته الثقافية والفروق الثقافية للآخرين. يطبق هذا الفهم في حجرة الدراسة والمدرسة.		- ملتزم بقيمة الفروق الثقافية ويبني على تلك القيم يسعى بنشاط لدمج الآخرين في تصميم البرامج والسياسات التي تساند عالماً متعدد الثقافات.
- مهتم بجميع الأطفال في المدرسة (وليس فقط الموجودين في حجرته الدراسية) وبأداءاتهم التربوية المستقبلية.	←	- يعمل مع زملائه لتنمية البرامج والسياسات التي تتخذ نظرة كلية لنمو الطفل (أي) حجرات الدراسة المتعددة الصفوف وتعيينات المدرس المتعددة السنوات، وتربية الأباء ودراسات المتابعة).
- يتضافر ويساند ويقدم تغذية راجعة للمدرسين والطلاب الجدد. وكثيراً ما يخدم كمدرس أول.	←	- يتحمل المسئولية لمساندة النظم وتطويرها من أجل المدرسين الجدد والطلاب المعلمين. ينمي البرامج التضافرية بين المدارس والمناطق والجامعات.
- مندمج على نحو نشط في وضع المحكات لاختبار المدرسين الجدد وفي اختيارهم.	←	- يدافع عن تطوير ممارسات تعيين لدمج المدرسين والأباء والطلاب في المدارس والمنطقة التعليمية وجمعيات المدرسين وينمي تعيين مرشحين متنوعين.



الملحق (د)

استبانة مسح القدرة القيادية للمدرس

هذه الاستمارة توفر تقييماً للاتجاهات والفرص والمهارات المطلوبة لبناء القدرة القيادية في المدارس والمنظمات. ويمكن ملؤها بأعضاء هيئة التدريس بالمدرسة أو بزميل يألف عمل هذا العضو، وتقوم الاستمارة بأفضل عمل لها إذا أكملها أولاً كل عضو هيئة تدريس كتقييم ذاتي. ثم على يد زميلين كتقييم أبعد لنفس الفرد. والبنود مجمعة في مجموعات وفقاً لخصائص الرئيسيات الأربعة للمدرسة ويمكن ترجمة القياس المتدرج إلى يسار البند على النحو الآتي:

١- لم يلاحظ. ٢- لوحظ مرات قليلة. ٣- لوحظ بكثرة.

٤- يؤدي على نحو متسق. ٥- يستطيع تدريسه للآخرين.

الرجاء وضع دائرة أمام كل بند، ثم اجمع التقديرات داخل الدائرة في كل عمود.

أ- مشاركة على أساس عريض في القيادة:

(النظار، المدرسون، الطلاب، الآباء، أعضاء المجتمع المحلي).

١- يساعد في إنشاء حكم ممثل ومجموعات عمل (فرق) ومجالس، ومجموعة ورش واستذكار.	١	٢	٣	٤	٥
٢- يسعى لزيادة التفاعلات بين المدرسين والطلاب وأعضاء المجتمع المحلي لكي يبني علاقات ويزيد المشاركة.	١	٢	٣	٤	٥
٣- يشرك في السلطة والموارد على نطاق واسع.	١	٢	٣	٤	٥
٤- يدمج الآخرين في فرص القيادة.	١	٢	٣	٤	٥
المجموع	-	-	-	-	-

ب- المشاركة الحاذقة في العمل القيادي:

ينمذج ويصف ويظهر المهارات الآتية:

١- ينمي رؤية مشتركة مع الزملاء.	١	٢	٣	٤	٥
٢- ييسر عمليات الجماعة.	١	٢	٣	٤	٥
٣- يتواصل (خاصة الاستماع وطرح الأسئلة)	١	٢	٣	٤	٥
٤- يتأمل الممارسة.	١	٢	٣	٤	٥
٥- يبحث ويستقصي في الأسئلة والمسائل التي تواجه مجتمع المدرسة ويستخدم الشاهد لتحسين الممارسة.	١	٢	٣	٤	٥
٦- يتضافر في التخطيط.	١	٢	٣	٤	٥
٧- يتحدى معتقدات الزملاء ومسلماتهم ممن يستطيع أن يقود ويتعلم (على نحو ملائم).	١	٢	٣	٤	٥
٨- يدير الصراع بين الراشدين.	١	٢	٣	٤	٥



٩- يحل مشكلات مع الزملاء والطلاب والآباء.	١	٢	٣	٤	٥
١٠- يدير التغيير والانتقالات والتحولات.	١	٢	٣	٤	٥
١١- يستخدم تصميمات تعلم نشطة مع الراشدين	١	٢	٣	٤	٥
١٢- ينقل ويوصل العلاقة بين القيادة والتعلم.	١	٢	٣	٤	٥
المجموع	-	-	-	-	-

ج- تؤدي الرؤية المشتركة إلى تماسك البرنامج:

١- يشارك مع الآخرين في تنمية رؤية مشتركة ويصر على رؤية تخدم جميع الأطفال خدمة جيدة.	١	٢	٣	٤	٥
٢- يطرح أسئلة تبقى المدرسة في مسار الرؤية.	١	٢	٣	٤	٥
٣- يفكر في معايير المدرسة وفي التعليم والتقييم وفي البرامج وفقًا لرؤية المدرسة وينظمها على هذا الأساس.	١	٢	٣	٤	٥
٤- يقترح أن تبقى المدرسة رؤيتها حية بمراجعتها بانتظام	١	٢	٣	٤	٥
المجموع	-	-	-	-	-

د- استخدام معلومات تستند إلى الاستقصاء لترشيد القرارات والممارسة:

١- يندمج مع الآخرين في طرح الأسئلة عن عمل المدرسة.	١	٢	٣	٤	٥
٢- يكتشف بيانات حجرة الدراسة والمدرسة ويفسرها.	١	٢	٣	٤	٥
٣- يتواصل مع الآخرين عن الشاهد.	١	٢	٣	٤	٥
٤- يساعد على توفير وقت للحوار والتأمل.	١	٢	٣	٤	٥
٥- يستخدم الشاهد في عمليات اتخاذ القرار	١	٢	٣	٤	٥
المجموع	-	-	-	-	-

هـ- أدوار وأفعال تعكس الاندماج العريض الواسع، والتشاطر والمسئولية الجماعية:

١- ينتبه إلى حجرة الدراسة والمدرسة والمجتمع والمهنة.	١	٢	٣	٤	٥
٢- يشجع الآخرين على الانتباه لأنشطة الزمالة التي تتعدى حجرة الدراسة.	١	٢	٣	٤	٥
٣- يهتم ببناء العلاقات مع الآخرين.	١	٢	٣	٤	٥
٤- يشجع الزملاء والآباء على المشاركة في مسئولية تحسين المدرسة.	١	٢	٣	٤	٥
المجموع	-	-	-	-	-



و- الممارسة المتأملة تؤدي باتساق إلى التجديد:

١- يشجع التأمل بين الزملاء والطلاب.	١	٢	٣	٤	٥
٢- يستخدم الممارسات المتأملة مثل تعليم وتدريب الأتراب وكتابة اليوميات، والتخطيط التشاوري.	١	٢	٣	٤	٥
٣- يظهر المبادرة ويشجعها (أي طرح الأسئلة، تقييم الموارد، الانضمام إلى الشبكات network).	١	٢	٣	٤	٥
٤- يرحب بالطرق الجديدة في عمل الأشياء ويساندها.	١	٢	٣	٤	٥
٥- يعمل مع الآخرين لتنمية محكات المساءلة والعملية لمدرستنا.	١	٢	٣	٤	٥
المجموع	-	-	-	-	-

ز- تحصيل الطالب ونموه مرتفع أو يزداد على نحو مطرد:

١- يعمل مع أعضاء المجتمع المدرسي لترسيخ وتنفيذ توقعات التلميذ ومعاييره.	١	٢	٣	٤	٥
٢- يدرس ويقيم بحيث يتعلم جميع الأطفال.	١	٢	٣	٤	٥
٣- يوفر تغذية راجعة للأطفال والأسر عن تقدم الطالب.	١	٢	٣	٤	٥
٤- يتحدث مع الأسر عن توقعات التعلم والأداء.	١	٢	٣	٤	٥
٥- يؤدي أدواراً كثيرة كمدرس/ ومدير للتعلم، ميسر، مدربه مستشار، منتور mentor.	١	٢	٣	٤	٥
٦- يتأكد من أن عملية الاستقصاء المدرسي تضم شاهداً على أداء الطالب ونموه.	١	٢	٣	٤	٥
المجموع	-	-	-	-	-



تقدير الدرجات: ارصد علامات تدل على عدد الاستجابات في كل فئة ولاحظ الاستجابات في الأعمدة التالية:

	٢،١	٤،٣	٥
- مشاركة على أساس عريض في القيادة. - المشاركة الحاذقة في العمل القيادي. - تؤدي الرؤية المشتركة إلى تماسك البرنامج. - استخدام معلومات تستند إلى الاستقصاء لترشيد القرارات والممارسة. - أدوار وأفعال تعكس الاندماج الواسع والتضافر والمسئولية الجماعية. - الممارسة المتأملة تؤدي باتساق إلى التجديد. - تحصيل الطالب ونموه مرتفع أو يزداد على نحو مطرد.			

اقتراح:

حدد الاتجاهات النوعية والمهارات التي تتدرج في الفئات ١ - لم يلاحظ، ٢= لوحظ مرات قليلة، ٣= لوحظ بكثرة، ٤= يؤدي على نحو متسق، ٥= يستطيع تدريسه للآخرين. وبالنسبة للمهارات في كل فئة اعمل ما يأتي:

المجالات ١، ٢: ابحث عن الفرص لملاحظة هذه المهارات في الممارسة وتدرب عليها.

المجالات ٣، ٤: ابحث عن فرص أكثر لإظهار هذه المهارات وممارستها.

المجال ٥: ابحث عن فرص لتدريس هذه المهارات للآخرين وشارك في مجموعات نظامية حاكمة.



الملحق (هـ)

استبانة لمسح للمدرسة

هذه الاستبانة صممت لتقييم القدرة على القيادة في مدرستك. وقد صنفت البنود في مجموعات وفقًا لخصائص ربعيات المدارس ومتى أكمل كل عضو في الهيئة التدريسية الإجابة على هذه الأداة، يمكن عرض النتائج في لوحة تصور حاجات المدرسة والأرقام من ١ -٥ على المقياس تمثل ما يأتي:

١- نحن لا نعمل هذا في مدرستنا على الإطلاق.

٢- لقد بدأنا في التحرك في هذا الاتجاه.

٣- نحن نحقق تقدمًا جيدًا هنا.

٤- لدينا هذا الظرف أو الشرط وقد ترسخ على نحو جيد.

٥- نحن نصقل ممارستنا في هذا المجال.

ضع دائرة حول تقديرك في كل عنصر ثم ارصد التقدير الخاص بكل عمود أولاً، ثم اجمع نتائج كل عمود، وانقل النتائج لتسجيلها في صندوق التقدير في الصفحة الأخيرة.

أ- المشاركة البارعة في عمل القيادة القائم على أساس واسع:

١- لدينا جماعات حكم ممثلة راسخة.	١	٢	٣	٤	٥
٢- نؤدي عملاً تضافرياً في فرق كبيرة وفرق صغيرة.	١	٢	٣	٤	٥
٣- ننمذج مهارات القيادة.	١	٢	٣	٤	٥
٤- ننظم لتحقيق الحد الأقصى من التفاعل بين الراشدين والأطفال.	١	٢	٣	٤	٥
٥- نشارك في السلطة والموارد.	١	٢	٣	٤	٥
٦- نعبر عن القيادة بالالتفات إلى تعلم المجتمع المدرسي كله.	١	٢	٣	٤	٥
٧- يدعم الواحد الآخر في الفرص ليقود.	١	٢	٣	٤	٥
المجموع (اجمع الأرقام التي حولها دائرة من أعلى إلى أسفل ثم عبر الأعمدة).	-	-	-	-	-

ب- تؤدي الرؤية المشتركة إلى تماسك البرنامج في مدرستنا:

١- ننمي رؤية مدرستنا بالتعاون معاً.	١	٢	٣	٤	٥
٢- نطرح أسئلة الواحد على الآخر لنحافظ على المسار الذي يتفق مع رؤيتنا.	١	٢	٣	٤	٥
٣- نفكر معاً عن كيفية صف واتساق معاييرنا، وتعليمنا وتقييمنا وبرامجنا مع رؤيتنا.	١	٢	٣	٤	٥
٤- نحافظ على رؤيتنا بمراجعتها بانتظام.	١	٢	٣	٤	٥
المجموع (اجمع الأرقام إلى أسفل وعبر الأعمدة).	-	-	-	-	-



ج- استخدام المعلومات ذات القاعدة الاستقصائية لترشيد القرارات والممارسة في مدرستنا:

١- تستخدم دورة التعلم التي تتطلب وتتضمن التأمل والحوار والاستقصاء والفعل.	١	٢	٣	٤	٥
٢- توفر الوقت لكي يحدث هذا التعلم (أي اجتماعات أعضاء هيئة التدريس، والمجموعات التي تنشأ لغرض خاص، والفرق).	١	٢	٣	٤	٥
٣- تركز على تعلم الطالب.	١	٢	٣	٤	٥
٤- تستخدم بيانات / شاهد لترشيد قراراتنا وممارستنا التدريسية.	١	٢	٣	٤	٥
٥- صممت نظام معلومات شامل يبقى كل فرد مطلعاً ومندمجاً.	١	٢	٣	٤	٥
المجموع (اجمع الأرقام إلى أسفل وعبر الأعمدة).	-	-	-	-	-

د- الأدوار والأفعال تعكس اندماج المجلس، والتضافر والمسئولية الجماعية في مدرستنا:

١- صممنا أدوارنا لتضم الانتباه إلى حجراتنا الدراسية، والمدرسة والمجتمع المحلي والمهنة.	١	٢	٣	٤	٥
٢- نسعى لتؤدي أعمالاً خارج أدوارنا التقليدية.	١	٢	٣	٤	٥
٣- طورنا طرقاً جديدة للعمل معاً.	١	٢	٣	٤	٥
٤- نمينا خطة لاقتسام المسئوليات والمشاركة في تنفيذ قراراتنا واتفاقاتنا.	١	٢	٣	٤	٥
المجموع (اجمع الأرقام إلى أسفل وعبر الأعمدة).	-	-	-	-	-

هـ- الممارسة المتأملة تؤدي على نحو متسق إلى التجديد في مدرستنا:

١- نخصص وقتنا للتأمل المستمر (أي كتابة اليوميات، تدريب الأتراب، التخطيط الجمعي).	١	٢	٣	٤	٥
٢- تشجيع مبادرة الفرد والجماعة بتوفير بلوغ الموارد والمصادر، وأعضاء الهيئة العاملة، والوقت.	١	٢	٣	٤	٥
٣- انضمامنا لشبكات المدارس الأخرى والبرامج داخل المنطقة التعليمية وخارجها للحصول على تغذية راجعة لعملنا.	١	٢	٣	٤	٥
٤- نمارس طرقاً جديدة لعمل الأشياء ونساندها.	١	٢	٣	٤	٥
٥- ننمي محكاتنا عن المساءلة عن عمل الفرد وعن العمل المشترك.	١	٢	٣	٤	٥
المجموع (اجمع الأرقام التي حولها دائرة إلى أسفل وعبر الأعمدة).	-	-	-	-	-



و- تحصيل الطالب ونموه عال أو يتزايد ويتحسن مطرداً في مدرستنا:

١- العمل مع أعضاء مجتمع المدرسة لترسيخ التوقعات والمعايير وتنفيذها.	١	٢	٣	٤	٥
٢- ندرس ونقيم بحيث يتعلم جميع الأطفال.	١	٢	٣	٤	٥
٣- نوفر تغذية راجعة للأطفال والأسر عن تقدم الطالب.	١	٢	٣	٤	٥
٤- نتحدث مع الأسر عن أداء الطالب وعن برامج المدرسة.	١	٢	٣	٤	٥
٥- أعددنا تصميم الأدوار والهياكل (البنيات) لتنمية المرونة عند الأطفال (مثال، المدرس يعمل كمدرب، مرشد / منتور، وتوجد برامج إرشاد عبر المدرسة كلها، وخدمة مجتمعية).	١	٢	٣	٤	٥
المجموع: (اجمع الأرقام التي حولها دائرة إلى أسفل وعبر الأعمدة).	-	-	-	-	-

التقدير: اجمع المجموع لكل جزء. ويمكن التوصل إلى التقديرات الممكنة بضرب عدد التقديرات في كل فئة في عدد أعضاء هيئة التدريس والعاملين الذين أجابوا عن استبانة المسح، ويمكن التوصل إلى نتائج مدرستك بجمع التقديرات الفعلية لأعضاء هيئة العاملين الذين أكملوا الأداة في كل فئة (انظر الجدول الآتي). والأجزاء التي حصلت على أقل التقديرات، هي تلك التي في أشد حاجة إلى اهتمام ورعاية. والتقدير (١)، أو (٢) في الدراسة المسحية يمثل المجالات التي في أشد الحاجة، و٣، ٤ تمثل نواحي قوة، و٥ تمثل العمل المثالي الذي يعكس قدرة قيادية عالية. وبعد أن تكمل المسح، ناقش كل قسم أو جزء لتحديد وتمييز النواحي الممكنة للنمو.

	تقديرات ممكنة	تقديرات المدرسة
- المشاركة البارعة في عمل القيادة ذات القاعدة العريضة.	٣٥× =	
- تؤدي الرؤية المشتركة إلى تماسك البرنامج.	٢٠× =	
- استخدام المعلومات القائمة على الاستقصاء لترشيد القرارات والممارسة.	٢٥× =	
- الأدوار والأفعال تعكس اندماج المجلس والتضافر والمسئولية الجماعية.	٢٠× =	
- الممارسة المتأملة تؤدي على نحو متسق إلى التجديد.	٢٥× =	
- تحصيل الطالب ونموه عال أو يتحسن على نحو متسق.	٢٥× =	



الملحق (و)

سياسة حل المشكلات في منطقة ساراتوجا التعليمية

تدرك هذه المنطقة التعليمية أن الآباء والمدرسين وأعضاء هيئة العاملين والإداريين يشاركون في هدف تربية الطلاب لتحقيق إمكانياتهم كاملة، ولدمج قلوبهم وعقولهم في التعلم، وأن الاتصال والتواصل الفعال جزء لا يتجزأ من تحقيق هذا الهدف. ونحن ندرك أيضاً أن المشكلات التي لا تحل لها تأثير ضار على مجتمع التعلم. وبناء على ذلك فإن مجلس الأمناء يساند الحل الإيجابي لأي مشكلاته ويشجع جميع الفرقاء المندمجين في حلها مع الشخص أو الأشخاص المعنيين. والإجراءات والعملية التالية صممت لتحقيق الهدف.

ويشجع مجلس الأمناء المقترحات الإيجابية البناءة، التي تساعدنا في التزامنا بالغرض أو الهدف والرؤية.

إجراء حل المشكلة:

يشجع الفرقاء المعنيون بقوة على أن يعالجوا المسائل موضع الاهتمام عن طريق عملية الحل الموصوفة فيما يأتي. المفترض أن الفرقاء يبدأون هذه العملية بحسن نية ومع التزام بالحل. وليس لإطالة زمن المشكلة والاهتمام، والإجراءات الآتية سوف تمكن من التقدم في العملية بنجاح.

- سوف يستجيب أعضاء الهيئة العاملة بالمدرسة للدعوة لاجتماع بأسرع ما يمكن، أقلها خمسة أيام عمل.

- المؤتمرات والاجتماعات ينبغي أن تكون بالتعيين والتحديد وفي وقت لن يعوق الأنشطة المهنية والتعليمية.

- والمشاركون في العملية قد يضمون آباء، وطلاباً وإداريين، وأعضاء المجلس. ويشجع الآباء والمدرسون على ضم الطلاب كلما كان ذلك ملائماً.

- والشخص الذي يجلب المشكلة ويلفت انتباه العاملين بالمدرسة والمنطقة التعليمية سوف يعرف بأنه ، المبادر Initiator والشخص بالمدرسة أو المنطقة الذي توجه إليه المشكلة يعرف بأنه ، المستجيب ، Responder.

- قد يقوم المبادر أو المستجيب بطلب (بالاتفاق المشترك) شخص ثالث كوسيط، لييسر أو يساعد في العملية.

- سوف يوفر التدريب على العملية لجميع أعضاء المجتمع المدرسي.

- إذا لم يتم التوصل إلى حل عن طريق عملية حل المشكلة قد يقدم استئناف (مناشدة) إلى (١) الناظر (٢) مراقب التعليم (٣) مجلس الإدارة. وعند كل مستوى ملائم للاستئناف، سوف يلتمس الشخص أو الأشخاص معلومات من جميع المندمجين في الموضوع ويسعون إلى حل. وإذا لم تحل المشكلة عند مستوى مراقب التعليم وأحيلت إلى المجلس، يكون قرار المجلس نهائياً.

- ولا يتخذ أي من الفريقين في أي وقت أثناء هذه العملية أو بعدها أفعالاً تعتبر معاملة مختلفة للفريق الآخر نتيجة للدخول في هذه العملية (وعلى سبيل المثال التسبب في إحراج، علني، تمييز وتحيز ضد شخص أو أشخاص بالتأثير السلبي في موقف أولئك المهتمين في مجتمع الأتراب)

- حين يعبر عن المشكلة أو المشكلات في المجتمع، يشجع أعضاء المجتمع المدرسي مساندة وتعزيز هذه السياسة. وعلى سبيل المثال قد يقترح عضو المجتمع أن المبادر يسعى للوصل إلى الحل من خلال هذه العملية.



عملية حل المشكلة:

مسئوليات عامة:

- قد يشترك الفريقان في الأدوار، أو يوافقان على أن أحد المشاركين يتحمل مسئولية تيسير العملية وتسجيلها.

- في أي وقت في العملية يشعر أي من الفريقين أنه غير متاح أو يريد أن يفكر فيها قبل المشاركة، قد ينهي الاجتماع. ويعاد جدولة الاجتماع في أقرب وقت ممكن.

- قد يطلب من طرف ثالث بموافقة مشتركة أن يحضر الاجتماع المقبل.

الخطوات	المبادر	المستجيب	توجيهات العملية
١- تحديد المشكلة	- يحدد المشكلة ويميز آثارها المدركة. - ينصت ويستمع على نحو نشط لرأي ورؤية المستجيب للمشكلة.	- يستمع بنشاط لرأي ورؤية المبادر للمشكلة وآثارها المدركة ويحدد ويميز رأيه ورؤيته لنفس المشكلة.	- يقوم الطرفان بما يأتي: - تسليم صياغة بصيغة المتحدث. - يركزان على المشكلة وليس على الشخص. - يوضحان النقاط بأمثلة. - يستمعان على نحو نشط ويسألان أسئلة استيضاح. - يعيدان صياغة العبارات غير الواضحة.
٢- الاستكشاف المشترك	- يصف كيف يبدو الحل المرضي. يستمع على نحو نشط لتحديد المستجيب لنفس المشكلة. - يعصف ذهنيًا الحلول مع المستجيب ويحذف الحلول غير المقبولة ويختار أفضلها.	- يستمع بنشاط لوصف المبادر وكيف يبدو الحل المرضي، ويحدد ويوضح نفس المشكلة. يعصف ذهنيًا الحلول مع المبادر، ويحذف الحلول غير المقبولة ويختار أفضلها.	- يقوم الطرفان: - بتوليد أكبر عدد من الحلول دون تقويم ملاءمتها وفاعليتها. - بحذف الحلول التي لن تكون فعالة أو مناسبة. - بالبحث عن الحلول التي تحقق الأهداف المشتركة والفردية.
٣- الحل/ الخطة	- ينمي خطة العمل بما في ذلك الخطوات، والجدول أو الخط الزمني. (مع تحديد تاريخ للمراجعة) والمسئوليات. - يوافق أو يتفق مع المستجيب على توزيع المذكرات.	- ينمي خطة للفعل، بما فيها الخطوات (مع تاريخ للمراجعة) - والمسئوليات. - يتفق مع المبادر على توزيع المذكرات.	يقوم الطرفان: - باختيار مسجل. - اتخاذ قرار عما إذا كان ينبغي أن تبقى المذكرات سرية أو بإشراك الآخرين فيها.



الملحق (ز)

كيف يبني النظار القدرة القيادية عند الآخرين

قـــــام Jeffrey Michael Pechura وهو ناظر (Head Learner) في Jefferson Elementary School in Wauwatosa, Wisconsin مدرسة ابتدائية ببحث في ثلاث مدارس ذات قدرة قيادية عالية في Wis-consin إحداهما في منطقة حضرية والثانية في الضواحي والثالثة في منطقة ريفية (٢٠٠١)، ولقد فحصت الدراسة الأنماط السلوكية للناظر التي أثارت القيادة عند الآخرين وهيأت لها.

مع تزايد حاجة المدارس لتحسين أداء الطالب، أصبحت حاجة النظار لتنمية المشاركة الكفأة ذات القاعدة العريضة في عمل القيادة ضرورية وأساسية. ويشترك النظار الذين يبنون القدرة القيادية ويحافظون على استمرارها في المعتقدات المحورية الآتية.

(١) يستطيع المدرسون والآباء والطلاب أن يكونوا قادة ناجحين حين تتاح لهم الفرصة ليقودوا.

(٢) ينبغي أن يخبر أعضاء المجتمع المدرسي النجاح في أدوار القيادة.

(٣) سوف تتحسن القدرة القيادية حين يساند الناظر خبرات القيادة عند الآخرين.

(٤) يعتمد بناء القدرة القيادية للفرد على كثير من أبنية القدرة القيادية المنظمية.

(٥) تقع القدرة على القيام بهذا العمل الهام في عضوية المدرسة. ويصف الشكل (ز - ١) الأنماط السلوكية التي ينبغي أن يندمج فيها النظار الذين يسعون لبناء القدرة القيادية عند الآخرين وتنميتها والحفاظ على استمرارها.

لكي يبدأ الناظر في بناء القدرة القيادية، عليه ببساطة أن يتحدث مع المدرسين والآباء والطلاب عن قيامهم بأدوار قيادية ومسئوليات، ومتى ما بدأ الحوار، يسأل الناظر الآخرين ليشاركوا الناس حين يندمجون في مغامرات قيادية جديدة ويشجع الاندماج، ويساندهم. والمدرسون والآباء والطلاب شغوفون بتوسيع قيادتهم إذا طلب منهم ذلك من قبل الناظر، فهو الحافز الذي يبدأ المحادثات عن الاشتراك في قيادة المدرسة.

وحين ينظر إلى الناظر باعتباره شخصاً يقيم ويثمن القيادة المشتركة بالحديث عنها مع أعضاء المدرسة الآخرين ويوفر المساعدة الضرورية للخبرات الناجحة، تبدأ القيادة الفردية والجماعية في النمو.

ومع مضي المدرسة نحو أن تصبح بارعة في القيادة (leaderful (Wheatley, 1992 يوازن الناظر بين عمل بناء القدرة القيادية، والحفاظ على استمرارها في نفس الوقت، ويوجد الناس المختلفون عند مواضع مختلفة على متصل القيادة. وقدرة الناظر على أن يساند، ويشجع، ويدمج، ويدرك، وينمذج، ويدرس ويعطي الآخرين الفرص للقيادة تحقق النماء والارتقاء والانتشار للقيادة والقادة داخل المنظمة، ويجعلها حية وتعيش داخل مجتمع المدرسة. ويشرح مدرس ريفي قائلا:

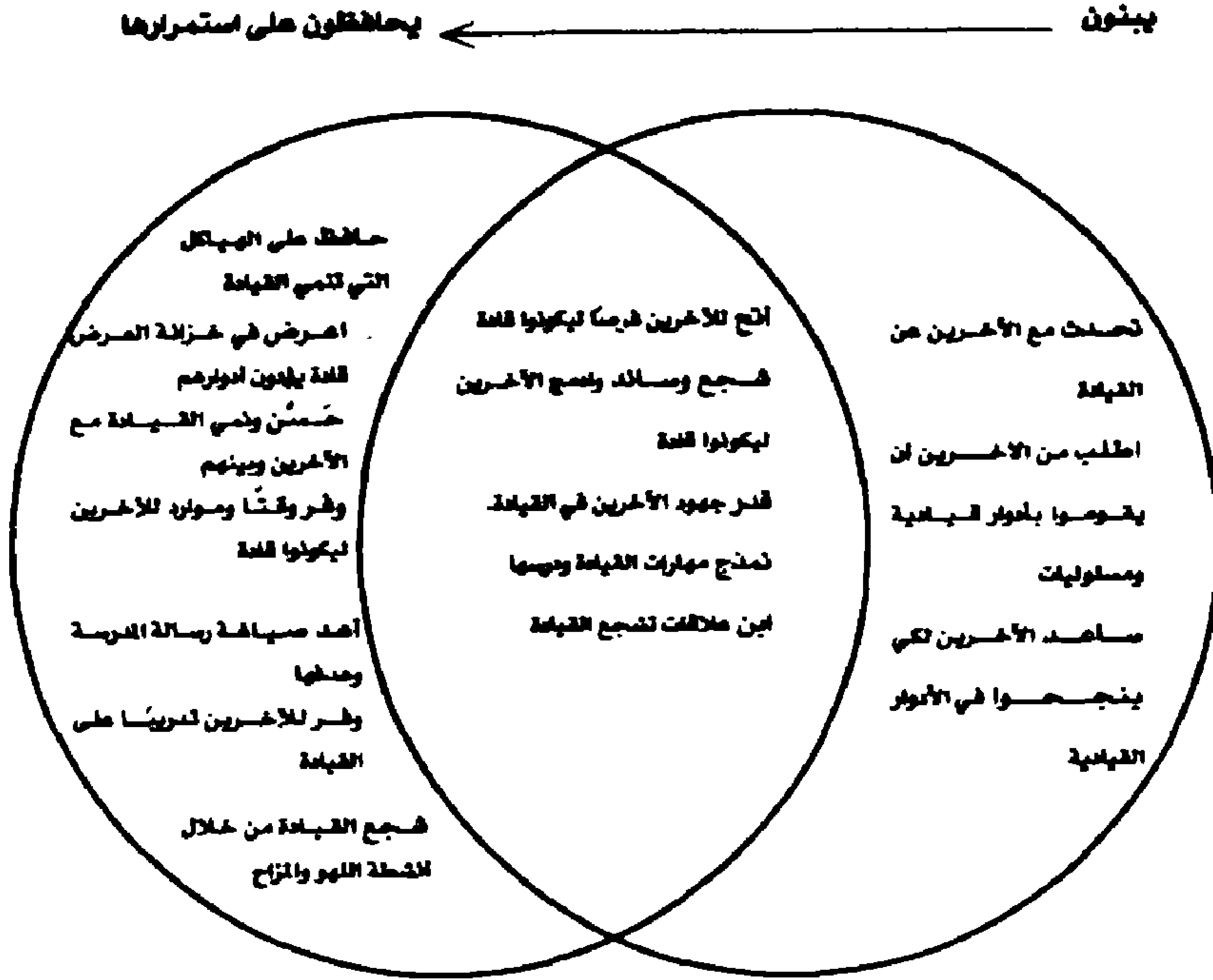
- أعتقد أن رؤيتنا للناظر وهو يتحمل مسئوليات قيادية أكثر يشجعنا على أن نندمج، ونتحمل مسئوليات قيادية أكثر، ونؤدي دور القائد أداء بارعاً الذي أصبحنا عليه.

ويمكن تحقيق المساندة والتشجيع عن طريق العمليات الأساسية مثل البريد الإلكتروني، والمذكرات التحريرية، والاتصال اللفظي، والتقدير، وحتى عن طريق لغة الجسم. كيف يعبر الناظر عن المساندة، والتشجيع هام مثل ما الذي يوصله الناظر.



الشكل (ز - أ)

كيف يبني النظار القدرة القيادية ويحافظون عليها



حينئذ يمكن أن تصنع المساندة الطبيعية والإيجابية والتشجيع (بدلاً من تعطيل) تنمية القادة والارتقاء بهم داخل المدرسة.

وينمذج الناظر، ويدرس، ويدرب، ويقدم تدريبًا على القيادة لأعضاء هيئة العاملين بالمدرسة وهم يصبحون مشاركين حاذقين في القيادة. وعند العمل كمدرب على القيادة (انظر الفصل الثالث) ينبغي ألا يكون الناظر مصدرًا لأحكام، وأن يستخدم استراتيجيات مثل الاستماع التأملي، والتوقف المؤقت pausing، وطرح الأسئلة الناقدة لمساعدة الآخرين على أن يصبحوا قادة يوجهون أنفسهم ، على نحو ما حين نتحدث عن الموضوع بغية الوصول إلى إجابة أو حل ، أسمع نفسي وأنا أفكر. هكذا فإن إحدى مدرسات الضواحي تقول عن ناظرتها ، لقد سألتني سؤالين ثاقبين... في الدقيقة التي سألتني تلك الأسئلة، فهمت المقصود ،.

والناظر يبني العلاقات وينمي الثقة وعلاقة الانسجام بمعاملة الآخرين باحترام. وهو يسلم بالأخطاء، ويشارك بأمانة، ويظهر التواضع، ويستمع ويعامل الآخرين مهنيًا، ويشكر الآخرين على قيادتهم، ويزيد من فرص القيادة لأعضاء المدرسة على نحو عادل منصف. وتنمية الثقة بين المدرسين والآباء والطلاب بتعظيم التفاعل الشخصي معهم سوف ينقص الخوف والقلق في المنظمة ويزيد الفرص للآخرين ليكونوا قادة فيها. وبعبارة أخرى يقول ناظر في الضواحي، ، الثقة تؤدي إلى الثقة ،.

كيف يحافظ النظار على استمرار القيادة الفعالة في المدارس؟ إنهم يحافظون على الهياكل والبنيات في مواضعها تلك التي تنمي القيادة ويظهرون القادة وهم يقومون بالأدوار القيادية (انظر الفصل الثاني) ومن المهم الحفاظ على الهياكل أو البنيات التي تزيد من فرص القيادة، مثل لجنة المنهج من أعضاء هيئة التدريس، ومجلس الآباء الاستشاري، والمجلس الذي يمثل الطلاب (برلمان الطلاب). وينمي النظار أيضًا ويحسنون القيادة عند المدرسين وبينهم. ويوفرون الوقت والموارد لكي يصبح المدرسون قادة



ويعيدون كتابة رؤية المدرسة وأهدافها ويقدمون تدريباً على القيادة بأن يتيحو الأعضاء مجتمع المدرسة المشاركة في الأنشطة القيادية، وممارسة أنشطة اللهو التي تسهم في الحفاظ على القدرة القيادية (والتي في ذاتها تساعد على الحفاظ على الثقافة الكلية للمدرسة). وكل ناظر مدرسة مدين للمدرسين والآباء والطلاب الذين يخدمهم بحيث يتوقع أن ينمذجوا القيادة المشتركة على نحو مستمر ومتسق. كما عبر عن ذلك (Barth , 1990) بفصاحة قائلا:

"يمكن للمدرسة أن تكون مكانا رسالتها أن تضمن أن يصبح كل فرد قائداً في المدرسة على نحو ما وأحياناً في تناغم مع الآخرين، ولا تستطيع مدرسة أن تحقق غرضاً عالياً أكبر من تدريسها لجميع أعضائها، أنهم يستطيعون أن يصنعوا ما يؤمنون به وأن يحققوه وأن تشجعهم على الإسهام في تنمية قيادة الآخرين وأن يفيدوا منها. إن مجتمعاً من القادة هو رؤية لما يمكن أن يصبح جزءاً حيا من ثقافة المدرسة وبدون قيادة مشتركة من المحال أن توجد ثقافة مشتركة في مدرسة (p.p. 171 - 172)".

ويستخدم النظار كثيراً من الاستراتيجيات البسيطة، ولكنها فعالة في بناء القدرة القيادية لمجتمع مدرستهم والحفاظ على استمرارها، ويدرك النظار والمدرسون، والآباء والطلاب القوة والقدرة على تنمية ثقافة القيادة بحيث يستمر العمل التدريسي والتعلمي في التحسن... والنواتج الطبيعية لثقافة القيادة تضم الملكية، والتضافر واتخاذ القرار المشترك، وتنمية وتطوير رؤية مشتركة والرسالة والقيم، والأهداف، وبحوث الفعل المحلية، والتوافق (أو الاتكال المتبادل).



سلسلة الفكر العربى فى التربية وعلم النفس

صدر منها ما يلى :

(١) رياضة المشى مدخل لتحقيق الصحة النفسية والبدنية.

تأليف أ.د. أسامة كامل راتب و أ.د. إبراهيم خليفة تقديم أ.د. جابر عبد الحميد.

(٢) التعليم والتنمية الشاملة : دراسة فى النموذج الكورى.

تأليف د. عبد الناصر محمد رشاد. تقديم أ.د. عبد الغنى عبود

(٣) مناهج التربية : أسسها وتطبيقاتها.

تأليف أ.د. على أحمد مدكور. تقديم أ.د. جابر عبد الحميد

(٤) المدخل فى تدريس العلوم (من سلسلة تدريس العلوم فى العالم المعاصر).

أ.د. أحمد النجدى. تأليف أ.د. على راشد. أ.د. منى عبد الهادى

(٥) التربية البيئية لطفل الروضة .

تأليف أ.د. وفاء سلامة. مراجعة وتقديم: أ.د. سعد عبد الرحمن

(٦) التدريس والتعلم: الأسس النظرية والاستراتيجية والفاعلية - الأسس النظرية .

تأليف أ.د. جابر عبد الحميد.

(٧) النمو الحركى: مدخل للنمو المتكامل للطفل والمراهق.

تأليف أ.د. أسامة كامل راتب.

(٨) الإرشاد والعلاج النفسى الأسرى: المنظور النسقى الاتصالى.

تأليف أ.د. علاء الدين كفافى.

(٩) علم النفس الاجتماعى: رؤية معاصرة.

تأليف أ.د. فؤاد البهى. وأ.د. سعد عبد الرحمن

(١٠) استراتيجيات التدريس والتعلم .

تأليف أ.د. جابر عبد الحميد.

(١١) الإدارة المدرسية.

(١٢) علم النفس الاجتماعى والتعصب.

تأليف أ.د. عبد الحميد صفوت

(١٣) التربية المقارنة والألفية الثالثة: الأيديولوجيا والتربية والنظام العالمى الجديد.

تأليف أ.د. عبد الغنى عبود وآخرون

(١٤) مدرس القرن الحادى والعشرين الفعال: المهارات والتنمية المهنية.

تأليف أ.د. جابر عبد الحميد

(١٥) الإعداد النفسى للناشئين: دليل للإرشاد والتوجيه للمدربين والإداريين وأولياء الأمور.

تأليف أ.د. أسامة كامل راتب

(١٦) القلق وإدارة الضغوط النفسية.

تأليف أ.د. فاروق السيد عثمان

(١٧) طرق تدريس الرياضيات.. نظريات وتطبيقات.

تأليف أ.د. إسماعيل محمد الأمين

(١٨) خصائص التلاميذ ذوى الحاجات الخاصة واستراتيجيات تدريسهم.

تأليف: مارتن هنلى - روبارتا رامزى - روبرت ألجوزين

ترجمة أ.د. جابر عبد الحميد

(١٩) تحليل المحتوى فى العلوم الإنسانية.

تأليف أ.د. رشدى أحمد طعيمة

(٢٠) أصول التربية البدنية والرياضة: المدخل ـ التاريخ ـ الفلسفة - المهنة والإعداد المهنى - النظام العلمى الأكاديمى.

تأليف أ.د. أمين أنور الخولى

(٢١) فقه التربية: مدخل إلى العلوم التربوية.

تأليف أ.د. سعيد إسماعيل على

(٢٢) اتجاهات وتجارب معاصرة فى تقويم أداء التلميذ والمدرس.

تأليف أ.د. جابر عبد الحميد

(٢٣) علم اجتماع التربية المعاصر: تطوره ـ منهجيته ـ تكافؤ الفرص التعليمية

تأليف أ.د. على السيد الشخيبى

(٢٤) تربية الأطفال المعاقين عقليا

(٢٥) القياس والاختبارات النفسية

تأليف أ.د. عبد الهادى السيد على وأ.د. فاروق السيد عثمان

(٢٦) التربية وثقافة التكنولوچيا.

تأليف أ.د. على أحمد مدكور

(٢٧) طرق وأساليب وإستراتيجيات حديثة فى تدريس العلوم (من سلسلة تدريس العلوم فى العالم المعاصر).

تأليف أ.د. أحمد النجدى. أ.د. منى عبد الهادى أ.د. على راشد.

(٢٨) **الذكاءات المتعددة والفهم.**

تأليف أ.د. جابر عبد الحميد

(٢٩) **المنهجية الإسلامية فى البحث التربوى.**

تأليف أ.د. عبد الرحمن النقيب

(٣٠) **نحو تعليم أفضل: إنجاز أكاديمى وتعلم اجتماعى وذكاء وجدانى.**

تأليف أ.د. جابر عبد الحميد

(٣١) **النشاط البدنى والاسترخاء: مدخل لمواجهة الضغوط وتحسين نوعية الحياة.**

تأليف أ.د. أسامة كامل راتب

(٣٢) **علم النفس الصناعى والتنظيمى: بحوث عربية وعالمية.**

تأليف أ.د. محمود السيد أبو النيل

(٣٣) **اتجاهات حديثة فى تعليم العلوم على ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية.**

تأليف أ.د. على راشد أ.د. أحمد النجدى أ.د. منى عبد الهادى

(٣٤) **موسوعة علم النفس التأهيلى وخدماته فى مجال الإعاقات والإصابات والأمراض المزمنة.**

تأليف أ.د. علاء الدين كفافى أ.د. جهاد علاء الدين

(٣٥) **نظريات المناهج التربوية.**

تأليف أ.د. على أحمد مدكور

(٣٦) **تعليم القراءة والأدب: إستراتيجية مختلفة لجمهور متنوع.**

تأليف أ.د. رشدى أحمد طعيمة د. محمد علاء الدين الشعيبى

(٣٧) **تنمية تفكير المراهقين (الصغار والكبار): إستراتيجيات للمدرسين.**

تأليف أ.د. جابر عبد الحميد

(٣٨) **نظريات وبرامج التربية الحركية (مزود بالصور والرسوم التوضيحية).**

تأليف أ.د. أمين أنور الخولى أ.د. أسامل كامل راتب

(٣٩) **التدريس: نماذج وتطبيقات فى العلوم والرياضيات واللغة العربية والدراسات الاجتماعية.**

تأليف أ.د. محمد السيد على الكسبانى

(٤٠) **الإدارة المدرسية والصفية فى مجتمع المعرفة.**

تأليف أ.د. إبراهيم عباس الزهيرى

(٤١) **مقدمة فى أصول نقه العلوم الاجتماعية والإنسانية: دراسة تحليلية نقدية للأصول الغربية لعلوم الاجتماع والإنسانيات من منظور إسلامى.**

تأليف أ.د. عز الدين أبو الخير كزابر

دار الفكر العربي

شركة مصرية

للطباعة والنشر والتوزيع

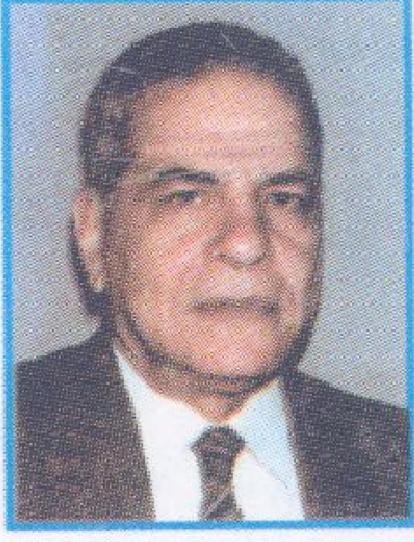
هذا الكتاب

في الباب الأول:

- استراتيجيات وقائية تمنع وقوع مشكلات النظام في حجرة الدراسة وفي المبنى المدرسي.
- استراتيجيات تتبع مع التلاميذ الذين يضطهدون من يصغرونهم، ومع من لديهم صعوبة في السيطرة على غضبهم ومن لديهم اضطراب المعارضة والتحدي.
- طرق الاستجابة للمخالفات والاضطرابات الكبرى في حجرة الدراسة.

في الباب الثاني:

- طريقة تنمية المشاركة لدى المربين ليعملوا معا ويشتركوا في مسئوليات القيادة.
- طرق تساعد على تعلم أدوارنا كقادة للمناطق التعليمية وكمدرسين ونظار وآباء وطلاب، قادة مهرة متأملين.
- طرق تحسن أداء الطالب ونموه.



المؤلف

* الليسانس الخاصة فى الآداب جامعة الإسكندرية ١٩٥١م.
* دكتوراه الفلسفة فى علم النفس التربوى جامعة شيكاغو ١٩٦١م.
* له مؤلفات وبحوث كثيرة فى المجالات النفسية والتربوية.
* عَلّم أجيالا فى جامعة عين شمس والإسكندرية وبغداد والمستنصرية والقاهرة وأسيوط والأزهر وقطر، وأشرف على عشرات من طلاب الماجستير والدكتوراه.
* شارك فى برامج التدريب والتطوير فى عديد من الجامعات وفى وزارات التربية بالقاهرة وبغداد وقطر.
* عضو فى العديد من الجمعيات المهنية بمصر والولايات المتحدة.
* شارك فى العديد من الجمعيات المهنية بمصر والولايات المتحدة.
* شارك فى العديد من المؤتمرات العربية والدولية.
* تقلد العديد من المناصب الجامعية الأكاديمية والإدارية.
* عمل أستاذا وعميدا ووكيلا لجامعة قطر.

I.S.B.N. 977-10-2396-9

تطلب جميع منشوراتنا من وكيلنا الوحيد بالكويت والجزائر

دار الكتاب الحديث



